DOCUMENT RESUME

ED 375 623 FL 022 455

AUTHOR Knoerr, Helene
TITLE Elaboration d'un didacticiel pour l'enseignement de l'intonation en francais langue etrangere (Explanation of a Computer Program for Teaching Intonation in French as a Foreign Language). Publication B-196.
INSTITUTION International Center for Research on Language Planning, Quebec (Quebec).
REPORT NO ISBN-2-89219-247-1
PUB DATE 94
NOTE 221p.
AVAILABLE FROM CIRAL, Universite Laval, Pav. Charles De Koninck, Cite Universite, Quebec, G1K 7P4 Canada.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Computer Assisted Instruction; Computer Software; *Computer Software Development; Foreign Countries; *French; *Intonation; Language Research; Linguistic Theory; Oral Language; *Pronunciation Instruction; Second Language Instruction; *Second Languages; Teaching Methods

ABSTRACT

This report discusses the teaching of French intonation through computerized instruction. In particular, the development of a computer program for teaching French intonation is described and explained. The first part of the report examines the role of oral language instruction in French, including a history and overview of methodologies. The content of oral language instruction, and its difficulties are then examined, and special teacher training needs are noted. The second part of the report focuses on intonation, both in the field of linguistics and in the teaching of French as a second language. In part three, the discussion turns to computer-assisted language instruction, including rationale, types of software, and practical considerations. Part four outlines the principles and elements of software development for French intonation instruction. These include technical, theoretic, and instructional factors, the different needs of teachers and learners, and software evaluation considerations. In conclusion, the short-, middle-, and long-term prospects for completion and use of the software, which is still under development, are discussed briefly. Contains an 18-page list of references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

cral icrlp
CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING

ED 375 623

Élaboration d'un didacticiel pour l'enseignement de l'intonation en français langue étrangère

Hélène Knoerr

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Denise Desbaires
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Publication B-196

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL

BEST COPY AVAILABLE

1994

FL022455

Élaboration d'un didacticiel pour l'enseignement de l'intonation en français langue étrangère

Hélène Knoerr

B-196

1994

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
QUÉBEC

Données de catalogage avant publication (Canada)

Knoerr, Hélène, 1964-

Élaboration d'un didacticiel pour l'enseignement de l'intonation en français langue étrangère

(Publication B ; n° 196)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-89219-247-1

1. Français (Langue) - Intonation - Étude et enseignement - Logiciels. 2. Français (Langue) - Étude et enseignement - Allophones - Logiciels. 3. Français (Langue) - Enseignement assisté par ordinateur. I. Centre international de recherche en aménagement linguistique. II. Titre. III. Collection : Publication B (Centre international de recherche en aménagement linguistique) ; n° 196.

PC2139.5.K66 1994 441.6 ' 07 C94-940823-9

Le Centre international de recherche en aménagement linguistique est un organisme de recherche universitaire qui a reçu une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour cette publication.

The International Center for Research on Language Planning is a university research institution which received a supporting grant from the Secretary of State of Canada for this publication.

© **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.
Dépôt légal (Québec) – 2ième trimestre 1994
ISBN: 2-89219-247-1

Remerciements

À Monsieur le Professeur ***MARTIN****,*
directeur de recherche.

À Monsieur le Professeur ***LÉON****.*

À Monsieur le Professeur ***DI CRISTO****.*

À ***ÉTIENNETTE ROUX****.*

À ***GUYLAINE SIMARD****,*
documentaliste du Centre Québécois de Recherche
pour les Applications Pédagogiques de l'Ordinateur.

Table des matières

Préface xi

Introduction générale 1

PREMIÈRE PARTIE:
L'enseignement de l'oral en français langue étrangère ... 7

1.1: **PLACE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN FLE** 9

1.1.1: **Historique des méthodologies** 9

1.1.1.1: *L'art d'enseigner les langues* 9
1.1.1.2: *La linguistique appliquée* 9
1.1.1.3: *La méthodologie de l'enseignement des langues* 10
1.1.1.4: *La didactique des langues* 10
1.1.1.5: *La science de l'enseignement/apprentissage des langues* .. 11

1.1.2: **Panorama des méthodes** 12

1.1.2.1: *La méthode naturelle* 12
1.1.2.2: *La méthode grammaire-traduction* 13
1.1.2.3: *La méthode lecture-traduction* 14
1.1.2.4: *La méthode directe* 14
1.1.2.5: *La méthode audio-orale* 15
1.1.2.6: *La méthode structuro-globale audio-visuelle* 15
1.1.2.7: *La méthode communicative/cognitive* 17

1.1.3: **Place de l'oral dans ces méthodes** 18

1.1.3.1: *Dans la méthode grammaire-traduction* 18
1.1.3.2: *Dans la méthode lecture-traduction* 19
1.1.3.3: *Dans la méthode directe* 19

1.1.3.4: *Dans la méthode audio-orale* 20
1.1.3.5: *Dans la méthode SGAV* 21
1.1.3.6: *Dans la méthode communicative/cognitive* 23

1.2: **CONTENU D'UN VÉRITABLE ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE** 24

1.2.1: **Le problème de l'oral en français langue étrangère** 24

1.2.1.1: *La perception du signifiant* 25
1.2.1.2: *L'association signifiant/signifié* 26
1.2.1.3: *La (re-)production* 28

1.2.2: **Problématique de l'enseignement de l'oral en français langue étrangère** 29

1.3: **LA FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL** 30

1.3.1: **Formation pour l'enseignement de la prononciation en FLE** 31

1.3.1.1: *Ouvrages généraux* 31
1.3.1.2: *Ouvrages spécifiques* 33
1.3.1.3: *Autres moyens de formation* 34

1.3.2: **Matériels techniques d'application** 35

1.3.2.1: *Les laboratoires de langue* 35
1.3.2.2: *Les SUVALINGUA* 37

DEUXIÈME PARTIE:
L'enseignement de l'intonation en français langue étrangère 39

2.1: **STATUT DE L'INTONATION EN LINGUISTIQUE** 41

2.1.1: **Historique du terme «intonation»** 41

2.1.2: **Intonations et intonation** 42

2.1.3: **Définition théorique** 44

2.1.3.1: *Intonation et prosodie* 44
2.1.3.2: *Intonation et accent* 45
2.1.3.3: *Intonation et rythme* 46

2.1.4: **Les principales positions théoriques sur l'intonation** 46

2.1.4.1: *L'intonation comme phénomène non discret* 47
2.1.4.2: *L'intonation comme phénomène discret* 50

2.2: **L'INTONATION EN PÉDAGOGIE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE** 53

2.2.1: **La nécessité d'enseigner l'intonation** 53

2.2.1.1: *Intonation et correction phonétique* 53
2.2.1.2: *Intonation et découpage du continuum sonore* 54

2.2.2: **Des solutions pour enseigner l'intonation** 56

2.2.2.1: *Ouvrages de référence* 58
2.2.2.2: *Méthodes de FLE intégrant l'intonation* 62
2.2.2.3: *Manuels pratiques* 63

2.2.3: **Quelques propositions concrètes d'outils** 65

2.2.3.1: *Un module d'enseignement de l'intonation* 65
2.2.3.2: *Une expérience d'enseignement de l'intonation* 72
2.2.3.3: *Le laboratoire de langues* 84
2.2.3.4: *Le visualisateur de mélodie* 85
2.2.3.5: *Le SUVALINGUA* 86
2.2.3.6: *INTOLANG* 86

2.2.4: **Pour une généralisation des solutions** 89

TROISIÈME PARTIE:
L'enseignement du français langue étrangère assisté par ordinateur 91

3.1: **APPORTS DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES ASSISTÉ PAR ORDINATEUR** 93

3.1.1: **Une centration sur l'apprenant** 93

3.1.2: **Une progression individualisée** 94

3.1.3: **Un atout psychologique** 95

3.1.4: **Une nouvelle façon d'apprendre** 96

3.1.5: **Une nouvelle relation pédagogique** 97

3.1.5.1: *La relation apprenant-ordinateur* 97
3.1.5.2: *La relation apprenant-enseignant* 98
3.1.5.3: *La relation entre apprenants* 100

3.1.6: **Une communication à grande échelle** 100

3.2: **PANORAMA DES DIDACTICIELS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE** 102

3.2.1: **Typologie des didacticiels** 102

3.2.1.1: *Typologie formelle* 102
3.2.1.2: *Typologie fonctionnelle* 103
3.2.1.3: *Typologie pédagogique* 106
3.2.1.4: *Autres typologies* 106

3.2.2: **Domaines d'application des didacticiels de FLE** 107

3.2.2.1: *Apprentissage de la grammaire* 107
3.2.2.2: *Apprentissage du vocabulaire* 108
3.2.2.3: *Apprentissage de la traduction* 109
3.2.2.4: *Apprentissage de l'expression écrite* 110
3.2.2.5: *Apprentissage de la compréhension écrite* 112
3.2.2.6: *Apprentissage de la compréhension orale* 114

3.3: **LA SITUATION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ASSISTÉ PAR ORDINATEUR** 116

3.3.1: **Des exigences à prendre en compte** 116

3.3.1.1: *Des domaines d'application non traités* 116
3.3.1.2: *Un prix de revient élevé* 117
3.3.1.3: *Le problème des langages de programmation* 118

3.3.1.4: *Le problème de la référence méthodologique* 119
3.3.1.5: *Un certain abus de confiance* 119

3.3.2: **Une légitimité contestée** 120

3.3.3: **Quelles perspectives pour l'enseignement assisté par ordinateur du français langue étrangère?** 122

3.3.3.1: *Simplifier au maximum* 122
3.3.3.2: *Exploiter les spécificités de l'ordinateur* 124
3.3.3.3: *S'intéresser aux processus d'apprentissage* 124
3.3.3.4: *Remettre les choses à leur place* 125
3.3.3.5: *Miser sur l'intelligence artificielle* 126

QUATRIÈME PARTIE:
Principes d'élaboration d'un didacticiel pour l'enseignement de l'intonation du français langue étrangère 129

4.1: **DÉTERMINATION DU PROJET** 131

4.1.1: **Objectif général** 132

4.1.1.1: *Du point de vue de l'enseignement/apprentissage* 132
4.1.1.2: *Du point de vue de la recherche* 133

4.1.2: **Principe de base** 133

4.2: **LES DOMAINES D'EXIGENCES À RESPECTER** 137

4.2.1: **Le domaine technique et matériel** 137

4.2.1.1: *Caractéristiques du matériel nécessaire* 137
4.2.1.2: *Problème du coût* 138

4.2.2: **Le domaine méthodologique** 142

4.2.2.1: *Quelles bases théoriques?* 142
4.2.2.2: *Quelles bases scientifiques?* 144
4.2.2.3: *Quelles bases didactiques?* 144

4.2.3: **Le domaine pédagogique** 146

4.2.3.1: *Le cadre pédagogique* 146
4.2.3.2: *Le cadre relationnel* 146
4.2.3.3: *Le cadre fonctionnel* 147

4.2.4: **Formulation du projet** 151

4.3: **LES ATTENTES DES ENSEIGNANTS** 152

4.3.1: **Un produit clairement présenté** 153

4.3.1.1: *Documentation technique* 153
4.3.1.2: *Documentation pédagogique* 154

4.3.2: **La formation des enseignants** 155

4.3.3: **Un produit flexible** 160

4.3.3.1: *Flexibilité des contenus programmés* 161
4.3.3.2: *Flexibilité des applications pédagogiques* 161

4.4: **LES ATTENTES DES APPRENANTS** 162

4.4.1: **Un outil facile à utiliser** 162

4.4.1.1: *Le langage* 163
4.4.1.2: *Les manipulations* 166

4.4.2: **Un outil attrayant** 167

4.4.2.1: *L'originalité* 168
4.4.2.2: *La fonction* 169
4.4.2.3: *La présentation* 169

4.4.3: **Un outil suscitant l'initiative** 172

4.4.3.1: *Initiative sur la machine* 172
4.4.3.2: *Initiative sur la session* 172
4.4.3.3: *Initiative sur l'ensemble de l'apprentissage* 174

4.5: **ÉVALUATION MÉTHODOLOGIQUE DU DIDACTICIEL** 174

4.5.1: **Méthode de rédaction du didacticiel** 175

4.5.1.1: *La phase de conception* 175
4.5.1.2: *La phase d'écriture* 176

4.5.2: **Critères méthodologiques d'évaluation d'un didacticiel** .. 179

4.5.2.1: *Évaluation technique du matériel, du logiciel* 180
4.5.2.2: *Évaluation de la documentation* 181
4.5.2.3: *Évaluation des qualités intrinsèques* 181
4.5.2.4: *Évaluation des aspects pédagogiques* 183
4.5.2.5: *Évaluation du prototype* 188

Conclusions 191

1: **Perspectives à court terme** 191

1.1: *En français langue étrangère* 193
1.2: *Pour d'autres langues étrangères* 194

2: **Perpectives à moyen terme** 194

2.1: *Pour le didacticiel actuel* 194
2.2: *Pour un didacticiel plus complet* 195

3: **Perspectives à long terme** 196

Références: 203

1: **Méthodologie et pédagogie du français langue étrangère** 205

1.1: *Références bibliographiques* 205
1.2: *Bibliographie* 206
1.3: *Méthodes de français langue étrangère* 208

2: **Phonétique et phonologie du français** 210

2.1: *Bibliographie* 210

3: **Intonation du français** 212

3.1: *Références bibliographiques* 212
3.2: *Bibliographie* 214

4: **Enseignement du français langue étrangère assisté par ordinateur** 217

4.1: *Références bibliographiques* 217
4.2: *Bibliographie* 218
4.3: *Références des didacticiels* 221

Préface

Cet ouvrage paraît trois ans après la soutenance de la thèse de Doctorat qu'il reproduit, et plus de quatre ans après la mise à jour des dernières données relatives aux didacticiels et aux appareils disponibles en enseignement des langues assisté par ordinateur (ELAO).

Cet intervalle a déjà suffi à mettre en évidence l'une des caractéristiques de l'ELAO, sa très rapide évolution, avec en contre-partie sa trop rapide obsolescence. Ainsi, dans le domaine, crucial pour cette recherche, des cartes vocales, les progrès techniques des dernières années permettent désormais de disposer de cartes d'excellente qualité sonore à des prix très accessibles; ce n'était pas le cas il y a quelques années. Sans parler de la vague déferlante des ordinateurs multimédias, aujourd'hui présents dans un nombre sans cesse croissant d'universités, d'écoles, et d'autres établissements. Et bien entendu, le nombre de logiciels disponibles à ce jour demanderait à lui seul une dizaine de pages dans la bibliographie des didacticiels qui figure dans la table des matières.

Cependant, ces quelques années ont également souligné une autre caractéristique de l'ELAO, également signalée dans cet ouvrage: l'absence de didacticiels consacrés à l'enseignement de l'expression orale. Cet état de fait semble se perpétuer, malgré les progrès rapides de la technique dans ce domaine. Ainsi, si les analyseurs de parole se retrouvent dans plusieurs applications grand public, comme la téléphonie, ils n'ont toujours pas réussi à pénétrer les classes de langue. Le projet décrit dans les pages qui suivent reste donc bien d'actualité, et même d'avenir, puisque l'enseignement est maintenant clairement engagé dans la voie de l'informatique et du multimédia.

Introduction générale

Le travail présenté dans ce mémoire pour l'obtention du Doctorat de Phonétique Expérimentale, Fonctionnelle et Appliquée, option Didactique des Langues, est la suite logique et l'aboutissement de notre formation en Français Langue Étrangère. Les années de licence et de maîtrise nous ont donné la trame générale de l'enseignement du français comme langue seconde. Nous avons approfondi cette formation avec le DEA, obtenu en Phonétique Expérimentale, Fonctionnelle et Appliquée, option Didactique des Langues puisque le Français Langue Étrangère n'offrait pas à ce moment-là de diplôme supérieur à la maîtrise. Enfin, le Doctorat, présenté en Phonétique Expérimentale, Fonctionnelle et Appliquée pour les mêmes raisons, nous permet de mener à terme les recherches entamées avec le DEA ainsi que de donner une correspondance théorique aux années de pratique que nous avons acquises dans l'enseignement du français langue étrangère.

Le travail que nous présentons ici s'inscrit dans le cadre général de l'enseignement assisté par ordinateur. Il retrace une recherche sur l'enseignement assisté par ordinateur de l'intonation en français langue étrangère, du point de vue de la didactique des langues. Ce cadre général a été choisi parce qu'il est de fait et sera de plus en plus celui de l'enseignement dans son ensemble. Il est par conséquent important d'y inscrire les réflexions théoriques et les réalisations pratiques qui concernent la didactique des langues.

Nous proposons l'application de l'enseignement assisté par ordinateur du français langue étrangère au domaine spécifique de l'intonation. Ce choix résulte d'une combinaison de multiples facteurs.

Tout d'abord, en tant qu'enseignante, nous avons constaté la situation paradoxale de l'intonation dans l'enseignement du français langue étrangère, à la fois reconnue comme composante à part entière du contenu à enseigner et cependant absente de fait des contenus des programmes d'enseignement. Notre expérience pédagogique nous a donné l'occasion de mesurer l'importance de ce problème qui affecte aussi bien les enseignants que les étudiants en français langue étrangère.

Ensuite, dans le cadre de la recherche universitaire, nous avons proposé des éléments de réponse pour résoudre le paradoxe du statut de l'enseignement de l'intonation en français langue étrangère. Cette recherche, menée pour l'obtention du Diplôme d'Études Approfondies, avait abouti à la réalisation d'une expérience d'enseignement de l'intonation à des étudiants anglophones du Département de Français de l'Université de Toronto, dans le cadre de la lecture. Les résultats de cette expérience impliquaient, entre autres choses, que l'enseignement assisté par ordinateur pouvait s'avérer particulièrement utile et efficace dans la mise en place d'une pédagogie de l'intonation du français langue étrangère.

Cela nous a tout naturellement conduit à notre objectif de recherche pour le Doctorat: déterminer les bases linguistiques, méthodologiques et pédagogiques d'un outil informatique qui, dans le cadre de l'enseignement assisté par ordinateur, permettrait une pédagogie de l'intonation en français langue étrangère.

Pour atteindre cet objectif, il sera nécessaire d'explorer de façon complète et détaillée chacune des composantes de notre recherche. C'est pourquoi dans un premier temps, nous nous placerons du point de vue de la didactique des langues afin de cerner, à travers l'historique des méthodologies et des méthodes s'y rattachant, la place accordée à l'oral en général et à l'intonation en particulier dans l'enseignement des langues secondes, et plus précisément du français.

Cela nous amènera à définir le terme même d'intonation, en retraçant son histoire en linguistique. Ayant une définition stable, nous pourrons parler de l'intonation en tant que matière à enseigner. Nous verrons comment l'intonation est proposée tant aux apprenants qu'aux enseignants, ce qui nous conduira à prendre conscience des problèmes posés par la mise en place d'une pédagogie de l'intonation.

À la recherche d'une solution à ces problèmes, nous nous tournerons vers l'informatique pédagogique et ses potentialités. Le

recensement analytique des différents outils disponibles montrera que le domaine de l'expression orale n'est pas encore abordé par la pédagogie assistée par ordinateur.

Le double constat du besoin d'outils techniques permettant la mise en place d'une pédagogie de l'intonation et du manque d'outils informatiques dans le domaine de l'enseignement de l'expression orale nous amènera à concevoir des éléments de réponse prenant en compte les aspects théoriques, méthodologiques et pédagogiques aussi bien que la spécificité de l'intonation, pour laquelle aucun modèle descriptif général incontesté n'a encore pu être établi. À partir de ces éléments, nous proposerons un projet d'élaboration de didacticiel intégrant l'ensemble de ces problèmes.

PREMIÈRE PARTIE:

L'enseignement de l'oral en français langue étrangère

1.1: PLACE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Cette place dépend de la méthode utilisée et donc de la méthodologie qui sous-tend cette méthode. C'est pourquoi il est nécessaire de faire dans un premier temps l'historique des méthodologies puis le tour des principales méthodes[1].

1.1.1: Historique des méthodologies

L'enseignement des langues étrangères a connu différentes étapes tout au long de son histoire. Les diverses dénominations sous lesquelles il a été successivement désigné témoignent à elles seules de l'évolution méthodologique qui a eu lieu au fil des siècles et des décennies.

1.1.1.1: *L'art d'enseigner les langues*

Jusqu'au début de notre siècle, l'enseignement/apprentissage des langues était l'art d'enseigner les langues. Le terme «art» s'entend au sens d'ensemble des connaissances et des règles afférentes à un domaine particulier. Cet art d'enseigner les langues renvoie donc à la somme des techniques raisonnées qui ont pour but de guider et de favoriser l'acquisition d'une langue, cette acquisition étant indissolublement dépendante de la grammaire, de la dialectique et de la rhétorique.

1.1.1.2: *La linguistique appliquée*

Au début du 20ème siècle, cet art se pare de science pour devenir la linguistique appliquée à l'enseignement des langues[2].

---

[1] Pour un panorama complet de l'histoire du FLE, voir Besse et Galisson (1980), Coste (1984, 1986, 1990), Galisson (1982, 1989), Porcher (1984, 1987, 1988), Reboullet (1987).

[2] cf Girard (1972): Linguistique appliquée et didactique des langues.

acquérant ainsi la dimension de rigueur scientifique qui lui faisait défaut. En adaptant aux langues les recherches et les innovations de la linguistique moderne, la linguistique appliquée propose un schéma en quatre temps pour l'enseignement des langues secondes. Tout d'abord, il faut établir un corpus, c'est-à-dire cerner la masse des faits linguistiques à observer, classer et analyser. Ensuite, on fait appel à la linguistique descriptive pour mettre au point les théories et les techniques qui permettront d'enseigner ce corpus. Puis on élabore les programmes qui organiseront ces connaissances à acquérir. Enfin, on réalise les exercices, manuels et appareils qui permettront cette acquisition[3].

Mais du même coup, la linguistique appliquée à l'enseignement des langues perd toute espèce de démarche propre pour adopter celle de la linguistique[4]. En outre, elle exclut les données pragmatiques, psychologiques, sociales, économiques et culturelles, se contentant d'appliquer les résultats des recherches des linguistes à l'enseignement des langues.

1.1.1.3: *La méthodologie de l'enseignement des langues*

Pour pallier ces inconvénients, la méthodologie de l'enseignement des langues, analyse méthodique des manuels et des pratiques relevant de cet enseignement ainsi que de l'ensemble des hypothèses linguistiques, psychologiques, sociales et idéologiques qui les sous-tendent, continue à exister parallèlement à la linguistique appliquée.

1.1.1.4: *La didactique des langues*

Puis ces deux tendances fusionnent pour devenir la didactique des langues. Celle-ci intègre l'ensemble de leurs

[3] MARTINET, A., dir (1968): Le langage, Paris, Gallimard-Pléiade.

[4] Nous nous basons ici sur les réflexions de Besse (1985).

composantes, se voulant le lieu constitutif d'une discipline nouvelle ayant son autonomie tant au niveau des concepts que des méthodologies.

1.1.1.5: *La science de l'enseignement/apprentissage*

Chronologiquement, la dernière phase qu'a connue la pédagogie des langues secondes a un caractère psychologique très marqué: on s'intéresse moins à l'enseignement qu'à l'apprentissage, on se concentre non sur l'enseignant mais sur l'apprenant, on se penche non sur les contenus d'enseignement mais sur les processus d'apprentissage du langage. Il n'y a plus de programmes d'enseignement à élaborer, il y a des processus psychologiques d'apprentissage et d'acquisition à expliciter[5]. Récemment, l'appellation de science ou théorie de l'enseignement/apprentissage des langues tend à remplacer la dénomination de didactique des langues. Cette discipline établit clairement par son nom même qu'elle s'attache à la description systématique et la reconstruction hypothétique de l'ensemble des phénomènes constitutifs à la fois de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue. Scientifique, elle place l'apprentissage et par conséquent l'apprenant au centre de son projet.

Richterich (1985) préfère parler d'approches pédagogiques et didactiques, qu'il range en cinq catégories:

- l'approche langagière, centrée sur les contenus;
- l'approche méthodologique, axée sur les méthodes d'enseignement et l'enseignant;
- l'approche psychologique, qui s'intéresse avant tout aux processus d'apprentissage et à l'apprenant;
- l'approche socio-politique, basée sur les institutions;
- l'approche systémique, qui privilégie des systèmes d'enseignement/apprentissage et les interactions de leurs composantes.

[5] Voir Lanchec (1976): *Psycholinguistique et pédagogie des langues.*

1.1.2: **Panorama des méthodes**

À chacune de ces tendances méthodologiques vont répondre des méthodes d'enseignement des langues secondes qui mettront en oeuvre les principes établis par les méthodologies. Pour établir une typologie des méthodes, Besse (1985) se base sur quatre critères essentiels:

- la démarche qui amène l'apprenant à saisir le sens des éléments de la langue étrangère (avec ou sans traduction?);
- la démarche qui préside à l'enseignement de la morphosyntaxe (implicite ou explicite?);
- la manière dont la langue est présentée (morceaux choisis, dialogues didactiques, documents authentiques?);
- l'ordre et le regroupement des éléments lexicaux et morphosyntaxiques (la progression).

En fonction des réponses que chaque méthode choisit d'apporter, on établira un classement significatif des principales méthodes d'enseignement des langues étrangères, en respectant leur ordre chronologique d'apparition.

Plus traditionnellement, on classera les méthodes selon les quatre axes fondamentaux de toute stratégie pédagogique, en fonction des deux couples compréhension-expression, qui correspondent au décodage (lecture, perception auditive) et à l'encodage (production) du message, et écrit-oral. On obtient donc quatre axes: compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale, et on peut catégoriser les approches en fonction de leur manière de traiter – ou de ne pas traiter – chacun de ces aspects.

1.1.2.1: *La méthode naturelle*

C'est la plus ancienne des méthodes, et certainement celle qui est la plus pratiquée en-dehors du contexte institutionnel. Elle

vise à reproduire les conditions par lesquelles on acquiert une langue simplement au contact de ses locuteurs. Elle ne comporte donc ni traduction, ni explicitation grammaticale, ni progression. La seule compétence requise du locuteur au contact duquel on acquerra la langue seconde est sa capacité en langue cible. Il n'a nul besoin d'être enseignant au sens professionnel du terme, sa qualité de locuteur natif lui suffit. Ce type de méthode (qui remonte aux précepteurs étrangers des enfants de la riche aristocratie européenne) suppose donc que tout être humain possède en lui ce que l'on appelait au 18ème siècle le langage naturel, inscrit dans ses gènes, qui est une sorte de dispositif inné d'acquisition valable pour n'importe quelle langue humaine. La méthode naturelle est la justification des séjours linguistiques qui proposent un bain de langue par lequel l'acquisition se fait naturellement.

1.1.2.2: *La méthode grammaire-traduction*

Également appelée méthode traditionnelle ou bilingue, c'est celle qui a été utilisée pour l'enseignement du grec et du latin. En effet, pendant très longtemps, les seules langues étudiées en France furent le latin et le grec, symboles de culture et reflet de l'humanisme. Ces deux langues étant des langues mortes, les professeurs disposaient d'une seule source, d'un seul matériau à enseigner: les écrits. Nul besoin par conséquent de s'interroger et de débattre sur la meilleure façon d'enseigner: l'étude de la grammaire et du vocabulaire était la seule clé pour accéder à la compréhension de ces textes, exclusivement littéraires. Grammaire et traduction étaient à la fois le moyen et le but de l'enseignement des langues, et constituaient ce que Martinet décrit comme «l'antique méthode d'apprentissage par le truchement du mot à mot fait à coups de dictionnaire»[6]. Cette méthode a pour but non de faire parler la langue seconde mais de faciliter l'accès aux textes en langue seconde. Elle voit apparaître les premiers professionnels de l'enseignement des langues. En effet, elle exige du maître une compétence non seulement en langue cible mais également en langue source: il

[6] Martinet (dir) (1968): *Le langage*, Gallimard, Pléiade, Paris.

doit être capable d'expliquer et de traduire. Pour cela il lui faut d'une part un savoir appris dans des ouvrages spécialisés et d'autre part un certain bilinguisme. Dominante en Europe depuis la fin du 16ème siècle, cette méthode a connu un creux au cours du 18ème siècle avant de s'imposer de façon éclatante au 19ème siècle.

1.1.2.3: *La méthode lecture-traduction*

Encore appelée méthode raisonnée, méthode par traduction intralinéaire, par la lecture ou par la double version, cette méthode s'inscrit en opposition aux méthodes prônant l'explicitation systématique et immédiate des règles grammaticales. Pour elle, la familiarisation avec la langue seconde doit précéder l'explicitation des règles. Ce n'est qu'ensuite que l'on donnera les explications grammaticales. La méthode lecture-traduction se différencie donc nettement des méthodes directe et grammaire-traduction en ce qui concerne la grammaire et la progression. Elle a pour objectif le développement rapide d'une compétence de lecture de textes en langue seconde.

1.1.2.4: *La méthode directe*

Ses pionniers ont été, entre autres, Berlitz et Gouin[7]. Cette nouvelle méthode postule qu'il y a une méthode spéciale pour les langues vivantes, différente de celles des langues mortes. S'élevant contre la pratique de la traduction, l'apprentissage des règles théoriques et l'accès aux textes littéraires comme objectif prioritaire, elle privilégie l'expression orale directement en langue seconde, refuse d'enseigner dans la langue maternelle de l'élève, évite le recours à la traduction et part des objets pour susciter le besoin de les nommer. L'étude littéraire est amenée progressivement, et en fin de stage: si elle constitue le couronnement naturel de

[7] Martinet (dir. 1968) cite en tant que précurseur de la méthode directe Claude de Saliens, dit Holyband, qui avec *The French Littelton* (éd. 1609, publié par Cambridge University Press, 1953) en explicite les principes: immersion dans les situations de la vie courante par des dialogues lus et joués, notions grammaticales présentées au fur et à mesure du dialogue.

l'enseignement, elle ne doit pas pour autant l'absorber. La grammaire y est inductive et implicite. C'est la première méthode qui prenne la langue dans son oralité interactive et dans sa globalité, et qui prône la réutilisation constante de ce qui est appris.

1.1.2.5: *La méthode audio-orale*

Connue sous le nom d'«aural-oral» puis «audio-lingual» aux États-Unis, où elle atteint son apogée entre 1950 et 1965, elle arrive en France au moment où les Américains la délaissent. Créée à l'origine pendant la seconde guerre mondiale pour permettre aux soldats de maîtriser rapidement les capacités de communication essentielles sur le plan oral, elle vise à développer, en commençant par les aspects oraux, les quatre habiletés sans lesquelles on ne peut prétendre posséder réellement une langue: compréhension et expression orales et écrites. S'appuyant sur une théorie linguistique précise (le distributionnalisme de Bloomfield), selon laquelle la prise en compte du sens ne doit pas intervenir dans le raisonnement linguistique, et sur une théorie psychologique de l'apprentissage par conditionnement (le behaviorisme de Skinner), cette méthode introduit la notion de progression dans l'enseignement des langues. On suit une progression "step by step", pas à pas, par étapes minimales, proche de l'enseignement programmé: on présentera d'abord les structures les plus productives, ainsi que celles qui entraîneront le moins de risques d'interférences avec la langue maternelle.

1.1.2.6: *Les méthodes structuro-globales audio-visuelles (SGAV)*

Nous ne nous attarderons pas sur les méthodes audio-visuelles dites de première génération, apparues au début du siècle, qui se contentent d'ajouter l'image à une méthodologie audio-orale et ne présentent donc aucune innovation.

Les méthodes dites de deuxième génération, à partir des années 1960, doivent leur existence à la méthodologie struc-

turo-globale, qui se démarque nettement du structuralisme classique en ce sens qu'elle considère non pas la structure de la langue mais celle de la parole. Cette méthodologie est l'aboutissement de recherches menées à partir de 1954 par deux équipes de chercheurs: celle de Guberina à l'université de Zagreb et celle de Rivenc au CREDIF. Une troisième équipe, animée par Renard (CIPA Mons) viendra les rejoindre.

Reprenant le postulat de Saussure selon lequel le rôle premier de la langue est d'être un instrument de communication, l'équipe du CREDIF, donnant priorité à la communication parlée, va utiliser l'audio-visuel pour réaliser pleinement cette fonction. On replace le langage dans sa situation, par le biais de l'image. Le CREDIF va mettre au point une première méthode d'enseignement du Français langue étrangère fondée sur les principes SGAV: Voix et Images de France (1960, MAUGET, M.T. et al.).

La méthodologie SGAV, élaborée à partir des recherches en pathologie du langage et des nouvelles théories linguistiques, a apporté un progrès décisif dans l'enseignement des langues. Elle repose sur trois fondements essentiels: linguistique, physio-psychologique, et méthodologique. Le principe linguistique est, nous l'avons vu, celui de la nature structurelle des langues. L'interdépendance de la pensée et du langage mise en évidence par Guberina constitue le principe physio-psychologique. Enfin le principe méthodologique pose la primauté de la langue parlée sur la langue écrite, ajoutant que l'écrit gêne l'oral. La langue à enseigner est délimitée selon un principe d'utilité qui conduit à l'élaboration pour l'enseignement du français d'un lexique fondamental[8].

Saussure pose que le langage se présente comme une organisation. C'est un système, une structure. Il s'ensuit que les éléments linguistiques n'ont aucune réalité indépendamment de

[8] Voir à ce propos *L'élaboration du Français Fondamental*, de GOUGENHEIM et al. (1964), *Dictionnaire fondamental* (GOUGENHEIM, 1958), *Le Français Fondamental 1er degré* (1972), *Le Français Fondamental 2ème degré* (1973).

leur relation au tout, et qu'il faut par conséquent enseigner les structures de la langue et non des morceaux épars de celle-ci. Guberina pose que c'est la parole et non la langue qui est structure. L'enseignement grammatical, logiquement, est de type inductif implicite.

1.1.2.7: *La méthode communicative et cognitive*

Apparue depuis les années 1970 en réaction contre les méthodes audio-orales et audio-visuelles, cette méthode, également appelée cognitive (aux États-Unis), fonctionnelle, notionnelle-fonctionnelle, communicative ou encore interactionnelle, s'attache aux processus cognitifs qui interviennent dans tout apprentissage. Reprenant certains éléments des théories de Piaget sur le développement de l'enfant, elle s'intéresse au corps et au psychisme, et non plus au système. Elle réhabilite ainsi la traduction et les explications grammaticales, parce qu'elles mettent en oeuvre des processus cognitifs. La progression s'établit non plus en fonction de la matière à enseigner mais en fonction des besoins des publics[9], recensés par analyse. C'est donc une progression de type psychopédagogique: on lie fonctionnellement le contenu du cours aux attentes explicites des publics. D'autre part, on vise à l'acquisition d'une compétence communicative, c'est-à-dire contextuelle et situationnelle.

Pour cela on recense les notions (ce que l'on cherche à dire) ainsi que les fonctions (ce que l'on cherche à réaliser), autrement dit les actes de langage, actes qui se retrouvent pour l'anglais dans *The Threshold Level* et pour le français dans *Un Niveau-Seuil*[10] (Conseil de l'Europe).

---

[9] On citera en particulier Vigner (1980): *Didactique fonctionnelle du français* et Richterich et al. (1981): *Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère.*

[10] COSTE et al., 1976. Voir également *Présentation et guide d'emploi de «Un niveau-seuil»* (ROULET, 1977).

1.1.3: **Place de l'oral dans ces méthodes**

Quelle est la place réservée à l'oral dans ces différentes approches pédagogiques? Elle variera bien entendu selon les principes méthodologiques de base. Nous ne reviendrons pas sur la méthode naturelle, qui n'est pas utilisée en contexte scolaire, et pour laquelle on ne saurait donc parler d'enseignement de l'oral (ou d'enseignement tout court) puisqu'elle ne présuppose aucun enseignant.

1.1.3.1: *L'oral dans la méthode grammaire-traduction*

L'enseignant présente, le plus souvent en langue source, une terminologie grammaticale calquée sur celle que les étudiants utilisent pour leur langue maternelle; il donne une traduction mot à mot des éléments lexicaux et morphosyntaxiques, puis il vérifie l'assimilation des connaissances au travers d'exercices de traduction, thème et version, avant de passer progressivement à l'étude de morceaux choisis, essentiellement littéraires. L'enseignement porte en effet sur les formes écrites, il ne vise pas à faire acquérir une compétence orale en langue seconde mais une compétence écrite. Le but recherché n'est pas de faire parler la langue seconde mais de faciliter l'accès aux textes écrits en langue seconde. Ce genre de méthode appliquée à l'oral renvoie à l'exemple-type des phrases toutes faites des guides touristiques, qui ne correspondent bien souvent à aucune réalité linguistique et n'expriment que très rarement les véritables besoins que l'apprenant pourrait avoir en langue-cible[11]. On ne peut pas vraiment parler d'expression orale, puisqu'il s'agit de mots ou d'expressions isolés, hors de tout contexte. On ne peut donc pas non plus parler d'un enseignement de l'oral, tout au plus fera-t-on état d'une oralisation de l'écrit, celui-ci demeurant la base des méthodes grammaire-traduction.

[11] Voir notamment Richterich (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage.*

1.1.3.2: *L'oral dans la méthode lecture-traduction*

Le mot lecture pourrait faire croire à une composante orale importante dans ce type de méthode. En fait, il s'agit essentiellement de lecture de textes écrits ne devant pas être oralisés. On présente donc des morceaux choisis de prose ou de documents authentiques dont la forme et le contenu ne sont pas susceptibles de dérouter l'apprenant, et qui sont accompagnés de leur traduction. L'oralisation de ces textes est possible, mais pas essentielle: dans la première phase, la compréhension l'emporte sur l'expression, qu'elle soit écrite ou orale. On vise à développer une compétence en lecture du point de vue de la compréhension, et pas de celui de la production, de l'expression. On retrouvera cette démarche dans l'enseignement des langues de spécialité, par exemple du français instrumental et du français fonctionnel, visant à la compréhension de textes relevant d'une spécialité. Parler de contenu de l'enseignement de l'oral dans ce type de méthode est là encore inapproprié.

1.1.3.3: *L'oral dans la méthode directe*

On peut dire que la dimension orale n'est vraiment prise en compte qu'à partir de la méthode directe. Cette méthode prône l'immersion dans les situations de la vie courante par des dialogues qui seront lus à voix haute et joués avec les gestes et les mimiques qui y sont naturellement associés. L'oral tient une place prépondérante dans cette méthode, qui pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement des langues systématise la réutilisation constante de ce qui a été acquis. La prise en compte des éléments non-verbaux constitue également une première.

L'oral est le canal d'enseignement privilégié. L'enseignant parle aux apprenants directement en langue seconde, même au niveau débutant complet. Il s'agit donc avant tout d'amener les apprenants à la compréhension et à l'expression orales. Cet objectif sera atteint en enseignant d'abord le lexique des mots concrets, désignant des réalités présentes dans la classe, que l'enseignant peut montrer pour les faire comprendre. Ensuite il passera aux réalités concrètes qui n'appartiennent pas à l'environnement de la

classe, mais qu'il peut dessiner ou montrer sur des images. Enfin, il abordera les mots abstraits, qu'il pourra expliquer avec le lexique déjà acquis. Utilisant en permanence, surtout dans les premiers stades, les éléments kinésiques et proxémiques, il enseigne l'oral de façon globale, active et interactive. On remarquera l'apparition, avec ces méthodes, d'une préoccupation nouvelle en ce qui concerne l'oral: la prononciation. On insiste sur la nécessité d'une bonne prononciation et recommande les exercices oraux, en particulier en début d'apprentissage. En effet, comme l'enseignant utilise directement et oralement la langue seconde il pousse ses élèves à imiter ses phrases. Ainsi, après s'être présenté, il les invite à se présenter à leur tour en réutilisant les mots (et les gestes) qu'il a employés. Il insistera donc sur la correction de la prononciation, de manière à ce que les apprenants comprennent et soient compris.

1.1.3.4: *L'oral dans la méthode audio-orale*

La méthodologie audio-orale veut elle aussi se consacrer essentiellement à la dimension orale du langage. C'est elle qui met en évidence de façon formelle les quatre compétences (skills) indispensables à la maîtrise d'une langue, parmi lesquelles la compréhension et l'expression orales.

Une méthode audio-orale a pour objectif la compréhension globale de la matière orale. L'apprenant doit simplement assimiler par la répétition des structures toutes faites, sans chercher à les analyser. Le contenu linguistique est présenté sous forme de dialogues non pas dits par l'enseignant mais enregistrés sur magnétophone bipiste. Il s'agit donc de dialogues fabriqués dont le but est de présenter des structures. On pourra en donner la traduction, mais c'est accessoire. L'étudiant devra mémoriser ces phrases puis pratiquer intensivement des exercices structuraux, grande innovation de cette méthode, visant à lui faire assimiler de façon automatique les structures linguistiques qu'elles contiennent. La langue seconde est présentée pour la première fois à travers des dialogues de langue courante dont chaque réplique illustre une structure linguistique qui, par substitution ou transformation,

générera de nouvelles phrases. On le voit, il s'agit d'un apprentissage par stimuli-réponses sur des modèles à imiter. L'apprenant répètera inlassablement ce qu'il entend, sans se préoccuper de comprendre, jusqu'à ce qu'il intègre la généralisation de la structure de base. Il doit apprendre les phrases par coeur, et pour parvenir à une imitation correcte il s'enregistrera sur la seconde piste du magnétophone sur lequel le dialogue est enregistré. Par la suite, les laboratoires de langues remplaceront l'utilisation isolée du magnétophone bipiste, donnant à l'enseignement des langues vivantes un formidable coup de pouce. Le laboratoire de langues servira surtout pour la correction de la prononciation, la correction phonétique. Les exercices de répétition permettront à l'apprenant de s'entraîner jusqu'à atteindre l'imitation parfaite du modèle. La prononciation est un élément essentiel dans les méthodes audio-orales: il faut parvenir à l'imitation parfaite des sons. Ici, la prononciation renvoie aux sons, aux phonèmes, qui sont la base du travail d'entraînement.

1.1.3.5: *L'oral dans la méthode SGAV*

Dans la méthode SGAV le langage est avant tout un langage en situation: on s'exprime pour dire quelque chose sur quelque chose pour quelque chose. Un des principes essentiels est la nécessité de mettre l'accent, dès les premiers stades de l'apprentissage, sur la perception auditive des énoncés et sur une compréhension globale. En cela, les travaux de Guberina se sont avérés d'une importance capitale.

Les théories de Guberina sur l'enseignement de l'oral découlent de son domaine de recherches privilégié, la pathologie du langage. À partir des travaux qu'il y a effectués, il élabore les SUVAG (Système Universel Verbo-tonal Auditif Guberina), qui reconditionnent les sourds en enrichissant le champ auditif qui leur reste, aussi réduit soit-il. Il fait alors un parallèle avec l'enseignement des langues (Guberina, 1974), partant du principe que l'apprenant est lui aussi en quelque sorte affecté de surdité: il est totalement sourd aux sons qui n'existent pas dans le système phonétique de sa

langue, tout comme le sourd «clinique» est incapable de percevoir des sons qu'il ne possède pas dans son champ auditif lésé. L'apprenant doit donc lui aussi être conditionné à ces sons qu'il ne peut percevoir en l'état actuel de son champ auditif, qu'il va falloir enrichir. Guberina va alors adapter les SUVAG à une utilisation pour l'apprentissage des langues.

Mais la théorie linguistique de la méthodologie SGAV, selon Guberina, se démarque de celle de Saussure en ce qui concerne la parole: elle la considère non pas comme un acte passager qui disparaît sans laisser de trace, mais bien comme un phénomène social, un ensemble situationnel.

Une méthodologie SGAV est axée sur la communication dans son ensemble, son objectif est d'amener l'apprenant à communiquer de façon appropriée dans une situation donnée. Contrairement au structuralisme, on recherche non l'automatisation des structures mais le réemploi dans des situations différentes des éléments de départ. On utilisera pour cela des exercices d'exploitation, de transposition, de réemploi. Autre innovation, les dialogues sont élaborés non plus en fonction d'une progression de type contrastif mais à partir de listes de fréquence des éléments lexicaux et morphosyntaxiques, le Français Fondamental.

> «Pour assurer la diffusion rapide d'une langue, un décapage s'impose, qui ne laissera que les éléments essentiels. Mais ces éléments essentiels seront sus»[13].

Les critères retenus pour délimiter cet ensemble ont été la fréquence et l'utilité des mots dans la langue parlée[13]. On aboutit ainsi à un premier lexique, le *Français Élémentaire* (1954),

---

[13] *L'élaboration du Français Fondamental*, p. 11.

[13] Voir le chapitre consacré au Français Fondamental dans l'enseignement du FLE dans *Le français parlé: transcription et édition*, de C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean (1987), pp. 77, 78. Le *VGOS* (Phal, dir. 1971), le *Français technique* (Vigner, Martin, 1976) et *Français instrumental et français fonctionnel* (Aupecle et al., 1977) viendront compléter le lexique du Français Fondamental.

composé de 1475 mots dont 692 noms, 339 verbes, 253 mots grammaticaux, 98 adjectifs et 83 autres mots, puis en 1959 au *Français Fondamental*, qui comprendra une version pour le niveau 1 et une autre, plus riche, pour le niveau 2 de l'enseignement[14]. Priorité est donc donnée à la langue parlée, présentée dans des dialogues qui servent non seulement à introduire le lexique et la morphosyntaxe mais surtout à présenter la parole en situation. L'accès au sens ne se fait pas par la traduction mais à partir de la visualisation par l'image d'une situation, en s'appuyant sur les interactions des personnages, et sur des moyens non-verbaux tels que l'intonation, le rythme, l'intensité, la tension, les gestes, mimiques, positions, le contexte social, et l'affectivité. La compréhension ne s'inscrit plus dans l'environnement immédiat de la classe mais dans un environnement fictif simulé par l'audio-visuel. Il s'agit ici d'une linguistique de la parole en situation. On insiste sur la correction phonétique, mais surtout on considère les phonèmes non plus isolément mais à l'intérieur de la chaîne parlée, dans laquelle on recense alors différents types d'intonation: montante, descendante, que l'on associe à certains types de phrases: interrogative, déclarative, impérative par exemple.

1.1.3.6: *L'oral dans les méthodes communicatives et cognitives*

Ces méthodes accordent une place considérable à la parole. Les nouvelles théories de l'information, en mettant en évidence la complexité du fonctionnement de la communication, ont fourni un modèle que l'enseignement des langues exploite avec bonheur[15]. On sort du schéma réducteur qui limite la langue à une communication qui consisterait seulement à être capable de commander une pizza dans un restaurant italien. Ce modèle fait apparaître la dimension sociale du langage. On ne dit pas le même message de la même façon, tant sur le plan verbal que non-verbal, selon la relation

[14] Voir Nataf (dir, 1972): *Le niveau 2 dans l'enseignement du FLE*.

[15] Voir HYMES (1984): *Vers la compétence de communication*.

sociale que l'on entretient avec l'interlocuteur. Les notions de niveau de langue[16] et de tour de parole apparaissent. La pédagogie des langues intègre ces données de la relation sociale[17]. Elle transforme l'apprentissage langagier en véritable acquisition et fait de la langue un ensemble d'actes de parole, c'est-à-dire de notions générales et de fonctions permettant d'actualiser ces notions[18]. La langue seconde présentée est authentique. L'interaction est le centre de cette méthode, aussi bien entre les apprenants qu'entre l'enseignant et les apprenants[19].

1.2: CONTENU D'UN VÉRITABLE ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

1.2.1: Le problème de l'oral en français langue étrangère

Si l'on se place maintenant dans la perspective d'un enseignement de l'oral en tant que tel, c'est-à-dire tel qu'il doit être sur le plan méthodologique s'il se veut légitime, on se trouve devant une situation complexe. En effet, la principale difficulté que rencontre l'apprenant en langue seconde est la découverte, à partir de l'oral, de la signification des diverses parties d'une phrase à travers une suite plus ou moins distincte de sons. À cela s'ajoute la nécessité d'opérer rapidement ce décodage, afin de pouvoir le cas échéant réagir

---

[16] Nous renvoyons à l'article de STOURDZE: «Les niveaux de langue», dans le *Guide pédagogique pour les professeurs de français langue étrangère*, REBOULLET, 1971.

[17] Sur ce point, voir Bachman, Lindenfeld, Simonin (1981): *Langage et communication sociale*.

[18] Le *Guide de la communication* de Chamberlain et Steele (1985, Paris, Didier-Credif) illustre particulièrement bien cette tendance: il propose 100 actes de communication classés selon le niveau de langue et 56 dialogues de la vie quotidienne sociale et professionnelle; il comprend un cahier d'exercices auto-correctifs ainsi qu'une cassette sur laquelle sont enregistrés les dialogues. Notons qu'il en existe une version internationale ainsi qu'une version anglophone et une version hispanophone, et que chaque version comporte un index notionnel en cinq langues: français, anglais, espagnol, allemand et italien.

[19] Nous renvoyons ici à Richterich, Scherer (1975): *Communication orale et apprentissage des langues*.

verbalement (ou physiquement) à cette phrase. Comment perçoit-il le message sous sa forme auditive et comment y distingue-t-il les unités de sens? Le problème est donc complexe: il y a d'une part les problèmes de perception et donc de production du signifiant, et d'autre part les problèmes d'association du signifié au signifiant.

1.2.1.1: *La perception du signifiant*

La perception auditive, comme toutes les perception, est sélective, et elle l'est à double titre. En effet, parmi tous les éléments qui caractérisent le signifiant, nous n'en percevons qu'une petite partie. En outre, nous ne percevons que ce que nous avons appris à percevoir, c'est-à-dire ce qui dans notre langue est significatif. C'est le principe de base des travaux de Guberina que nous retrouvons ici. Ainsi,

> «apprendre une langue étrangère apparaît à plus d'un titre comme une remise en cause et une réorganisation partielle des conditionnements et des habitudes de perception propres à la langue et à la culture d'origine»[20].

C'est pourquoi nous percevons les sons de la langue seconde à travers ce que Troubetzkoy appelle le crible phonologique, sorte de filtre aux mesures de la langue maternelle, qui ne laisse passer que les éléments sonores de la langue seconde qui sont présents tels quels dans la langue maternelle:

> «Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes (...). Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait de façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles qui rend cette analyse possible est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de la langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue,

[20] *Dictionnaire de didactique des langues*, (Galisson, Coste, 1976) p. 407.

> il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le «crible phonologique» de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte puisqu'on les fait passer par le crible phonologique de sa propre langue»[21].

Les travaux de Tomatis[22] sont à cet égard d'une importance capitale: en effet, pour Tomatis le handicap linguistique est lié à l'évolution de la maturation de l'oreille. Il a constaté un parallèle entre les confusions de sons et les blocages auditifs, l'incapacité à faire la distinction entre des sons émis sur des bandes de fréquences rapprochées entraînant des déformations donc des confusions. L'acquisition de cette capacité de distinction, progressive, s'applique d'abord à l'audition avant de concerner la re-production. Tomatis a également mis en évidence la notion d'«oreille directrice», qui, comme l'oeil directeur vise une cible, vise les sons. Il y a donc latéralité du langage oral, et Tomatis a montré que la latéralisation la plus favorable est à droite, en raison de l'organisation du cerveau et du système nerveux: le «gaucher d'oreille», utilisant un circuit nerveux plus long et plus complexe pour solliciter son cerveau, aura un temps de latence plus long aux informations sonores. Si la majorité de ces «gauchers d'oreille» compensent par la mémoire et l'intelligence en utilisant des conduites de détour, certains peuvent être affectés de troubles d'élocution et de dyslexie, surtout si ce sont des gauchers contrariés. Affectés dans leur langue maternelle, ils le seront aussi dans l'apprentissage d'une langue seconde.

1.2.1.2: *L'association signifiant/signifié*

À la phase de perception auditive du message succède une phase de reconnaissance des unités de sens contenues dans ce

---

[21] TROUBETZKOY, N.S. (1970): *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck, pp. 54-55.

[22] Tomatis, A.: «*Éducation et dyslexie*» (1971, ESF) et *L'oreille et le langage* (1963, Seuil).

message. Il s'agit à ce niveau de se demander sur quelles bases et en fonction de quels indices l'apprenant va associer un signifiant donné à un signifié donné[23].

Dans une méthodologie de la parole, l'accès au sens est souvent facilité par le recours à l'image, particulièrement utile au tout début de l'apprentissage, lorsque les apprenants n'ont aucune connaissance préalable en langue seconde susceptible de les aider à décoder le message. Nous sortons alors du domaine linguistique proprement dit, pour aborder des éléments extralinguistiques, globalement identifiés sous le vocable de situation de communication. Cette dernière notion amène le problème de la typologie des messages oraux: leur grande variété accentue les difficultés de compréhension pour l'apprenant. Il peut donc être utile de disposer d'une typologie des messages oraux[24] définissant des caractéristiques constantes, des invariants situationnels, pour chaque type de message.

Par ailleurs l'accès au sens soulève le problème de la traduction[25]: faut-il accepter ou rejeter la traduction? Si la traduction extralinguale est préjudiciable à l'apprentissage de l'organisation de la réalité opérée par la langue cible (tant sur le plan lexical et syntaxique qu'au niveau socio-culturel), en revanche la traduction intralinguale est riche de processus cognitifs. Elle fait appel non pas au système linguistique de la langue source, en associant un signifié de la langue source à un signifiant de la langue cible, mais à l'utilisation des connaissances que l'apprenant a déjà en langue cible. Par des procédés de synonymie, antonymie, paraphrase, l'apprenant va accéder au sens du message en langue cible sans recourir (avec les risques d'interférences que cela comporte) à sa langue maternelle. Toutefois ce type de traduction, parce qu'il suppose des connaissances préalables, n'est pas utilisable dès les premières leçons.

---

[23] BESSE développe le «Problème de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère» dans *Langue Française*, 8, déc. 1970.

[24] Citons celle de PEYTARD dans *La grammaire du français parlé* (RIGAULT, dir., 1971).

[25] Sur la traduction, voir *Les problèmes théoriques de la traduction* (MOUNIN, 1963).

L'image didactique tente de supprimer la nécessité de connaissances préalables en proposant de remplacer le recours à la langue source par l'illustration de la situation de communication et du message lui-même. Il y a donc deux types d'images, l'image situationnelle qui s'attache à restituer les composantes non linguistiques de l'acte de communication, et l'image codée (ou de transcodage) qui visualise le contenu sémantique. Mais ces images favorisent malgré elles les erreurs de compréhension, les signes iconiques ne référant pas toujours à la même réalité en langue source et en langue cible; ensuite, on ne peut pas tout retranscrire par l'image. De plus, le décodage mental est inévitablement fait en langue source, reposant le problème de la traduction que le recours à l'image voulait résoudre[26].

1.2.1.3: *La (re)-production*

L'apprenant ne pourra pas produire correctement ce qu'il ne perçoit pas correctement. Or une bonne production orale en langue étrangère dépend de la capacité préalable à une bonne reproduction des modèles proposés. C'est l'objet de la phase de répétition de l'unité didactique ou pédagogique, dans laquelle l'enseignant s'emploie à développer cette capacité de reproduction chez l'apprenant. Il utilise pour cela diverses techniques destinées à déconditionner l'apprenant de ses habitudes auditives et articulatoires, acquises lors de l'apprentissage du système de sa langue maternelle, et à le reconditionner au système de la langue étrangère. Tomatis proposait l'«oreille électronique», Guberina le SUVALINGUA; la méthodologie SGAV intègre ces données et utilise la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Nous y reviendrons dans les chapitres suivants (1.2.2, 1.3.1, 1.3.2).

L'enseignement de l'oral conduit donc à prendre en compte des problèmes qui ne sont pas spécifiques au domaine oral mais qui se posent pour l'ensemble de la pédagogie des langues secondes.

[26] Pour l'ensemble des problèmes concernant l'image, nous renvoyons aux articles de BESSE (1970 et 1974) dans *Langue Française*.

Cependant, notre propos étant centré sur l'oral, nous ne nous attarderons pas plus sur ces éléments généraux et nous nous concentrerons sur la spécificité de l'enseignement de l'oral.

1.2.2: **Problématique de l'enseignement de l'oral en français langue étrangère**

Une des conditions préalables à une bonne production orale est, nous venons de le voir, la reproduction correcte des modèles proposés, c'est-à-dire l'acquisition du système phonologique de la langue étrangère. Or nous avons vu que, s'il y a incapacité dans ce domaine chez l'apprenant, elle n'est pas à l'origine d'ordre physiologique (sauf cas pathologique) mais résulte d'habitudes auditives et articulatoires dépendantes de la langue maternelle. L'enseignant de français langue étrangère, s'il veut aider les apprenants à surmonter les difficultés inhérentes à la perception et à la production d'énoncés, doit alors considérer plusieurs niveaux: le découpage de la chaîne sonore en unités significatives, le décalage entre graphie et phonie, la correction phonétique. C'est le domaine de la prononciation en général qui est concerné. Comme le rappelle Carmen GUILLEN-DIAZ[27], l'enseignement de la prononciation est un domaine complexe. Il comprend en effet

- une articulation-audition correcte et aisée des sons problématiques;
- un rythme, un accent, une intonation appropriés;
- les faits de coarticulation.

L'articulation concerne la correction phonétique, l'orthoépie. L'enseignant doit donc être à même d'expliciter des notions telles que les phonèmes. La coarticulation renvoie aux phénomènes de liaisons[28], qu'il s'agisse des liaisons obligatoires, facultatives ou

---

[27] C. GUILLEN-DIAZ (1990): «Pour une pédagogie intégrée du code oral et du code écrit», *Le Français dans le Monde*, 236, pp. 70-72.

[28] Voir sur les liaisons le chapitre «les difficultés du français parlé» dans A. SAUVAGEOT (1972): *Analyse du français parlé*, p. 134.

interdites. L'intonation a des incidences sur le découpage du message et sur la compréhension des intentions. Or ces domaines spécifiques ne sont pas nécessairement maîtrisés par les enseignants de français langue étrangère, dans la mesure où leur préparation pédagogique ne comporte pas systématiquement ce domaine spécialisé de la phonétique et de la phonologie. Nous nous trouvons alors face à un problème qui concerne la formation des enseignants avant même la formation des apprenants.

1.3: LA FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

Eu égard à la complexité du domaine oral, on est conduit à s'interroger sur l'intervention de l'enseignant à ce niveau. Autant l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire sont des domaines qui lui sont familiers et pour lesquels il est parfaitement armé tout au long de sa formation pédagogique, autant la phonétique dans son ensemble est une sphère qui lui est bien souvent étrangère.

Les enseignants n'ont pas toujours la formation nécessaire pour amener leurs élèves à la correction phonétique, essentiellement en raison du caractère récent de la dimension orale dans la méthodologie de l'enseignement des langues. Autant le contenu linguistique de l'oral peut se confondre avec ou se déduire de celui de l'écrit, autant la prononciation est un contenu purement oral, donc entièrement nouveau. Ce manque de formation est une gêne pour les enseignants, qui ne possèdent souvent ni les connaissances théoriques ni les moyens pratiques d'une pédagogie de la prononciation. Comme le souligne M. Callamand (1981):

> «Souvent démunis, les enseignants accordent alors à la correction de la prononciation moins d'attention qu'aux autres aspects de l'apprentissage, préférant laisser à des spécialistes (...) le soin de redresser les erreurs phonétiques au cours de séances au laboratoire de langues»[39].

[39] M. Callamand (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du Français et correction phonétique*, Paris, CLE International, coll. Didactique des Langues Étrangères dirigée par R. Galisson, p. 3.

1.3.1: Formation des enseignants pour l'enseignement de la prononciation en français langue étrangère

Ce constat d'impuissance a suscité l'apparition de toute une série d'ouvrages spécifiquement destinés aux enseignants, et qui visent à leur donner les connaissances phonétiques de base sans trop entrer dans le détail, ainsi qu'à leur suggérer des indications pratiques directement reproductibles en classe.

1.3.1.1: *Ouvrages généraux*

La *Prononciation du Français Standard* de P. Léon (1972) est depuis longtemps un classique pour le pédagogue désireux d'acquérir les connaissances théoriques qui lui font défaut dans le domaine de la phonétique française. J. Mazel (1980), outre les bases théoriques, apporte à l'enseignant quelques indications pédagogiques d'ordre général, dans *Phonétique et Phonologie dans l'enseignement du français*.

Il peut bénéficier d'approches plus concrètes grâce à divers ouvrages pratiques. Kammans (1964) présente, dans son *Guide pratique de prononciation française*, les sons de la langue (par ordre alphabétique) ainsi que les faits de liaison et d'accent. M. Léon (1964) propose des *Exercices systématiques de prononciation française* prévoyant un fascicule pour l'enseignant et un autre pour l'apprenant. Le *Manuel programmé d'introduction à la phonétique et à la phonologie du Français* (Capelle, 1970),

> «destiné aux professeurs de français langue seconde, a été conçu pour leur permettre d'acquérir les éléments de phonétique et de phonologie du Français nécessaires pour corriger efficacement la prononciation de leurs élèves»[9].

[9] J. Capelle, préface.

Ce dernier objectif est également celui de l'*Introduction à la phonétique corrective* (Léon et Léon, 1978). Dans le même ordre d'idées, Renard présente son *Initiation phonétique à l'usage des professeurs de langues* (1978) comme

> «principalement destinée aux professeurs de langues qui, confrontés chaque jour à des problèmes de phonétique pour lesquels ils ont été mal préparés, ont résolu de parfaire leur formation (...). Elle vise essentiellement à faire assimiler les notions de phonétique les plus utiles pour fonder une méthode efficace d'apprentissage et de correction de l'expression orale» (p. 2.).

Son *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique* (1975) fournit aux professeurs des indications techniques très précises en ce qui concerne la prononciation des sons du français, et leur donne les éléments pédagogiques qui leur permettront de mettre en place dans leur classe un véritable enseignement de la correction phonétique:

> «La mise en position atone assombrit les antérieures et éclaircit les postérieures, l'accentuation éclaircit les antérieures et assombrit les postérieures (...). Pour les consonnes, un allongement, c'est-à-dire un ralentissement du rythme ou du temps, favorise le relâchement (ce qui permet, par exemple, de situer les spirantes par rapport aux occlusives et aux constrictives de même point d'articulation). Précisons l'application pédagogique par quelques exemples: si (un) élève sous-estime l'élément clair du /i/ (prononcé trop relâché, comme /e/), un son vocalique placé au sommet d'une intonation (va) valoriser sa tonalité claire (...). Au contraire, lorsque la faute consistera en une prononciation trop tendue (...), le choix d'un son placé dans un creux intonatif s'avèrera le plus efficace»[31].

L'enseignant dispose ainsi d'éléments directement en prise avec le contenu de son cours, et qui lui apportent des solutions pratiques adaptées à chaque type de problème qu'il rencontre dans

[31] R. Renard (1975): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles, CIPA Mons, Didier.

sa classe. Il est alors à même d'assumer pleinement son rôle dans l'enseignement de l'oral, au lieu de devoir déléguer une partie de cet enseignement à d'autres, «spécialistes» en phonétique, qui le dépossèdent de son rôle pédagogique. De nombreux guides pratiques traitent de problèmes précis, en explicitent les origines (souvent grâce à la phonétique comparée) et détaillent les exercices et procédures (mise en contexte favorable, opposition, etc...) qui aboutiront à la résolution du problème.

1.3.1.2: *Ouvrages spécifiques*

Il existe aussi des manuels similaires destinés à un public spécifique quant à son origine linguistique. Ce type de manuel identifie les difficultés que ce public rencontrera du fait des différences entre le système phonétique de sa langue et celui du français, et peut donc construire la progression et les exercices autour de ces difficultés propres. Ainsi, dès 1946, Delattre prenait en compte le problème de l'origine linguistique des apprenants en établissant les *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains.*

De même, les *Exercices de phonétique corrective pour anglophones* (BELC) décortiquent une à une les difficultés que l'apprenant anglophone rencontrera en français (l'accent de groupe, la syllabation ouverte, la liaison, l'enchaînement consonantique, le caractère tendu) et fournit des exercices appropriés. Les *Exercices de correction phonétique pour hispanophones* (qui ont leurs homologues pour d'autres origines linguistiques, anglophone entre autres) de O. Mettas, G. Calbris et M. Garabedian procèdent de cette même démarche: il s'agit de

> «présenter le son à corriger dans des phrases courtes élaborées à partir du Français Fondamental 1er degré, cela pour que l'étude d'un phonème soit associée à une signification qui ne soit pas extérieure à la réalité de la langue»[33].

[33] *Exercices de correction phonétique pour hispanophones*, p. 5.

Ces exercices, élaborés pour un groupe linguistique donné, sont fondés sur le système des fautes de l'élève, qui constitue une sorte de compromis entre la langue maternelle et la langue à apprendre[33]. Ils présentent le phonème à étudier d'abord seul, en contexte favorable (position du phonème à l'intérieur du mot ou du groupe rythmique), puis en opposition, paradigmatique et syntagmatique. Ils suivent une progression établie selon la fréquence et la gravité des fautes recensées dans le groupe linguistique.

Les fiches pratiques de phonétique d'A. Germain-Rutherford construites à partir des cours modulaires FIEF du Gouvernement du Québec intègrent le travail de la correction phonétique à la méthode utilisée en classe, au lieu d'en faire un aspect distinct du cours, un élément séparé, une pièce rapportée.

C'est ce même souci d'intégration qui a présidé à l'élaboration de *Rendez-vous Champs-Élysées*, cours destiné aux anglophones.

Il existe également toute une série de méthodes ciblant un public africain: la méthode *Contacts*, destinée aux écoles secondaires, ou *Parler et lire le français*, pour les adultes.

1.3.1.3: *Autres moyens de formation*

M. Billières[34] fait état de l'existence de filières de préparation à l'enseignement du français langue étrangère ou de stages qui traitent de l'enseignement de la prononciation par la méthode verbo-tonale de correction phonétique. Mais il s'agit d'une formation accélérée et uniquement théorique, ce qui présente à ses yeux trois défauts essentiels: c'est une formation nécessairement lacunaire, puisqu'elle se déroule en un temps limité; elle comporte trop de termes spécialisés et de différents procédés, avec trop peu de temps pour les assimiler; enfin et

[33] Le système de fautes a été mis en évidence par Guberina.

[34] M. Billières: «La correction phonétique dans les méthodes de français langue étrangère», *Revue de Phonétique Appliquée*, 76, pp. 353-366.

par conséquent, elle provoque chez les stagiaires l'appréhension de ne pas être assez qualifié pour enseigner la prononciation. Selon M. Billières, pour enseigner efficacement la méthode verbo-tonale, il faut permettre aux stagiaires d'être témoins, en observant des classes de correction phonétique, soit directement en étant présents dans la salle, soit en visionnant des films de ces classes de correction phonétique. Mieux encore, il faudrait leur faire animer eux-mêmes un travail de correction phonétique au cours de leur stage.

Comment, à l'issue de cette formation, faire en classe ce travail de correction phonétique, sans toutefois que l'aspect technique oblitère l'aspect pédagogique? Il existe des films sur la correction phonétique en classe de langue, réalisés par P. Intravaia, qui font une analyse en profondeur du travail de l'enseignant et de celui des élèves[35].

1.3.2: **Matériels techniques d'application**

Afin de permettre une pratique pédagogique complète et efficace, des outils techniques sont venus concrétiser les suggestions d'applications formulées par les manuels de prononciation du français.

1.3.2.1: *Les laboratoires de langues*

Pour permettre un travail en profondeur des phonèmes posant problème, qui sont souvent ceux qui n'existent pas dans la langue maternelle de l'apprenant, et faciliter l'acquisition du système phonologique de la langue étrangère, le laboratoire se révèle d'une précieuse utilité. Il offre également la possibilité de résoudre une difficulté connexe particulièrement aigüe dans l'apprentissage du français: les problèmes posés par l'énorme décalage entre graphie et

[35] P. Intravaia relate ces films dans: «Situations, structures et explications», *Revue de Phonétique appliquée*, 21, pp. 43-47.

phonie. Pour bien mettre en évidence ce dernier point, citons le célébrissime exemple du mot «oiseau», dans lequel aucune des lettres graphiques o, i, s, e, a, u, ne se retrouve dans la réalisation phonique: /wazo/.

On peut s'attaquer à ce problème en enseignant aux élèves l'alphabet phonétique du français. C'est un support écrit, mais il oblitère le graphisme «normal», et par conséquent ne permet plus à l'apprenant la tentation de mettre en relation la phonie avec la graphie. L'alphabet phonétique, forme écrite «hybride», constitue un pont entre l'écrit et l'oral.

Il permet à l'apprenant de se concentrer sur les sons de la langue en se déconnectant de leur représentation écrite, source de gêne pour la réalisation orale et la correction phonétique. De plus, cet alphabet associe à chaque son un symbole unique, ce qui le différencie de la graphie classique. L'apprenant mettra en pratique cet alphabet dans le cadre du laboratoire de langues, où il apprendra d'abord à prononcer correctement chaque phonème, le plus souvent par le biais des oppositions de paires minimales. Ensuite, il dépassera progressivement le cadre du phonème pour travailler la prononciation d'énoncés de plus en plus longs et complexes. Le laboratoire de langues lui permet un entraînement individuel adapté à son rythme et à ses difficultés particulières, avec la possibilité de se réécouter et de se réenregistrer. L'intervention du moniteur de laboratoire ou de l'enseignant lui-même rectifie et commente les réalisations de l'apprenant. Il existe de nombreux exercices spécifiquement conçus pour le laboratoire de langues et construits selon une progression dans la difficulté.

L'apprenant peut sortir du cadre restreint de la répétition en utilisant le laboratoire de langues comme outil de familiarisation avec les réalités orales de la langue. En effet, la plupart des laboratoires mettent à la disposition des utilisateurs une sélection de textes qu'ils pourront simplement écouter ou bien travailler plus en profondeur, du point de vue du son comme du point de vue du sens.

1.3.2.2: *Les SUVALINGUA*

Guberina propose l'utilisation des SUVAG LINGUA pour l'enseignement de la correction phonétique. L'apprenant va, comme le sourd, subir un entrainement intensif (plusieurs heures par semaine) qui utilise toutes les ressources du langage: gestes, respiration, mais surtout intonation, «moyen essentiel qui encadre les structures». Le SUVAG-LINGUA ou SUVALINGUA, transposition des SUVAG pour l'enseignement des langues, est un appareil électronique filtrant, qui élimine les composantes non pertinentes pour l'apprenant du son à faire assimiler et ne conserve que les fréquences essentielles à sa perception. Puis, au fur et à mesure que l'entrainement avance, le SUVALINGUA élargit progressivement le champ auditif en laissant filtrer plus de fréquences, jusqu'à restitution du son dans son intégralité. La méthodologie verbo-tonale de correction phonétique, que nous décrirons plus loin, est directement issue des travaux de Guberina. Voici comment Guberina conçoit l'utilisation pédagogique du SUVALINGUA:

> «Pour bien faire percevoir les phonèmes à l'élève, nous nous servons dans les premières phases avant tout du rythme et de l'intonation (...). Lorsqu'il a prononcé correctement les phonèmes difficiles dans des conditions optimales (mise en contexte intonatif favorable) favorisant un bon fonctionnement du cerveau, il commence à être capable de prononcer ces mêmes phonèmes dans des structures moins optimales (...). La deuxième phase, la deuxième structure, va donc être (...) supérieure à la première. C'est ainsi que l'élève pourra prononcer les phonèmes avec n'importe quelle intonation (...). Il en va de même avec la correction phonétique où, au début, nous plaçons un phonème difficile dans un voisinage de sons optimaux (...). Mais ensuite, nous pouvons placer le phonème dans n'importe quel voisinage de phonèmes et l'élève prononcera bien (...). Lorsque nous employons les machines (...), nous ne nous contentons pas uniquement de la bande optimale du point de vue de la langue étrangère, mais nous présentons le phonème en question par une bande qui est la plus éloignée de la bande optimale de la faute commise par l'élève. Cette bande est appelée bande

> corrective (...). Dans une autre phase, nous nous rapprochons de l'écoute ordinaire, en transmettant le spectre total de la parole»[36].

Comme on peut le constater, il existe suffisamment d'ouvrages de référence, de manuels pratiques et d'outils techniques pour permettre aux enseignants la maîtrise de leur sujet et donc un enseignement efficace de la composante prononciation. Mais en ce qui concerne la composante intonative, la situation n'a pas toujours été aussi facile, et aujourd'hui encore des problèmes subsistent, comme nous allons le voir.

[36] Petar GUBERINA (1974): «Structuration et dépassement des structures», in *Actes du 3ème colloque* SGAV, pp. 52-53.

DEUXIÈME PARTIE:

L'enseignement de l'intonation en français langue étrangère

L'enseignement de l'intonation pose un double problème, théorique et pratique. Au niveau théorique tout d'abord, il n'existe pas de modèle descriptif général ayant valeur de référence fiable en linguistique. Au niveau pratique, cette absence de modèle entraîne une absence d'ouvrages et de manuels traitant de l'intonation en général, et par voie de conséquence une absence de matériels techniques permettant la mise en oeuvre d'une pédagogie de l'intonation.

La situation de l'intonation dans l'enseignement du français langue étrangère est donc bien différente de celle de la prononciation et bien plus délicate. L'examen du statut de l'intonation en linguistique nous permettra de mieux cerner les répercussions sur la pédagogie du français langue étrangère.

2.1: **STATUT DE L'INTONATION EN LINGUISTIQUE**

2.1.1: **Historique du terme «intonation»**

Rossi (1981) fait l'historique du mot «intonation» depuis sa première apparition officielle dans la langue.

Créé en 1372, du latin *intonare* (tonner, faire retentir), c'est un terme musical désignant le fait d'entonner un air ou de l'attaquer sur le ton approprié. Il garde ce sens exclusivement musical jusqu'à la fin du 18ème siècle. À cette époque, le dictionnaire de Furetière définit l'intonation comme l'action par laquelle un choeur commence à chanter, à entonner un psaume.

C'est alors seulement que le Littré en élargit le sens aux tons de la parole. Au 19ème siècle, le Robert insiste sur l'aspect musical et mélodique en définissant l'intonation comme les tons de la voix.

Au début du 20ème siècle, elle est la mélodie dans le chant, à étudier en parallèle avec la mélodie dans la parole.

Jones poursuit cette distinction en définissant l'intonation comme la mélodie de la phrase, ligne continue parallèle à la parole. C'est toute la théorie de Martinet: le caractère continu de l'intonation

en fait un phénomène non discret. Mais Martinet, en séparant la substance de l'expression et le signifiant mélodique associé au signifié (linguistique ou extralinguistique), sépare la mélodie de l'intonation. Nous y reviendrons.

2.1.2: **Intonations et intonation**

Qu'entend-on par «intonation»? Il est possible de dégager plusieurs niveaux de réponse, en fonction des diverses manifestations de l'intonation.

Selon Angulo-Martinez[1] (1989), il y a d'abord l'intonation «obligatoire», celle qui caractérise une langue donnée et la différencie ainsi de toutes les autres langues. Il y a ensuite l'intonation régionale ou personnelle qui, à l'intérieur du système intonatif d'une langue donnée, différencie un groupe d'un autre, un individu d'un autre. Il y a enfin l'intonation propre à la situation, l'émotion ou l'intention qui sont exprimées à travers un énoncé donné. Chacune de ces catégories englobe des réalités différentes, des phénomènes distincts.

L'intonation relative à la situation, l'émotion ou l'intention est une intonation expressive: elle a pour but de transmettre un contenu affectif, une intentionnalité qui n'apparaît pas nécessairement dans le message linguistique, dans les mots choisis par le locuteur. Ainsi, le message:

«Il est huit heures»[2]

dont le sens semble limpide (indication de l'heure) peut prendre une toute autre signification selon l'intonation avec laquelle le locuteur le réalise. Une intonation particulière pourra transformer cette

[1] ANGULO-MARTINEZ, José-Luis (1989): «Intonation», in *Berichte und Beitrage zur Wissenschaftlichen Weiterbildung 26, "Sprachandragogik-Intonation"*, Universitat Mainz, pp. 69-85.

[2] Exemple emprunté à I. Fonagy.

information anodine en un reproche: «Il est huit heures, et il n'est pas encore rentré», une autre intonation lui donnera une valeur de surprise: «Il est huit heures, déjà, c'est incroyable ce que le temps passe vite!», une autre encore en fera un ordre déguisé: «Il est huit heures, tu dois mettre la table comme c'est ta tâche de le faire tous les soirs à cette heure-ci».

L'intonation régionale ou personnelle se réfère à des phénomènes d'une autre nature. Il s'agit ici des particularités phonologiques propres à un groupe ou à un individu. C'est ce que l'on appelle couramment les «accents régionaux»: réalisations particulières de certains phonèmes tels que le /r/, roulé ou grasseyé, l'ajout systématique d'un «e» dit «muet» en fin de syllabe fermée, les allophones des archiphonèmes /E/ ou /O/ dans un même contexte mais dans différentes régions, la prononciation de certaines consonnes finales habituellement muettes en «français standard»[3] (/s/, /t/), l'apparition d'une explosion avec les phonèmes /p/, /t/, /k/, etc...pour les phénomènes de prononciation; C'est ce même type de phénomènes que l'on évoque lorsqu'on parle des «accents chantants» de certaines régions.

L'intonation «obligatoire» est d'un tout autre ordre, puisqu'elle est caractéristique de la langue à laquelle elle s'applique. Chaque

---

[3] Voir sur ce point P. Léon, F. Carton, M. Rossi, D. Autesserre (1983): *Les accents des Français*, Paris, Hachette, coll. De bouche à oreille.
Ceci pose le problème de savoir «quel français enseigner», que COSTE traite dans le Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère (1971). En effet, la langue n'étant pas une réalité uniforme et homogène mais une réalité complexe qui varie sensiblement selon le locuteur, son intention, sa situation socio-professionnelle, son appartenance géographique, son âge, voire sa religion ou son sexe, il y a différents registres ou niveaux de langues. De plus, les origines géographiques influencent considérablement les productions des locuteurs au niveau de la prononciation et de l'intonation. Le «français standard» déprécie les accents régionaux, avec tout le mépris que cela entraîne. L'enseignement d'un tel français, en admettant qu'il existe réellement, se teinte d'idéologie et oblitère délibérément une réalité sociolinguistique, faisant courir à l'apprenant le risque de ne pas comprendre le locuteur «non standard». Certes, le souci d'enseigner une langue neutre qui permettra à l'apprenant d'être compris par le plus grand nombre est louable, mais si l'on se place du point de vue du locuteur étranger et non plus du locuteur natif, il serait peut-être souhaitable de lui donner les moyens de comprendre plutôt que d'être compris, ce qu'il sera de toute façon.

langue a son propre système intonatif identique à nul autre, même si certains se recoupent parfois partiellement et si des caractéristiques communes peuvent se retrouver d'une langue à une autre, surtout si elles appartiennent à la même «famille». Aucun système intonatif n'a de réplique exacte, de frère jumeau. Et il s'agit ici d'une intonation tout à fait différente des précédentes pour ce qui est de son domaine d'application: c'est une intonation syntaxique, distinctive. Les intonations personnelles ou affectives sont l'enveloppe du message, elles le colorent différemment; l'intonation syntaxique, elle, est le squelette du message, sa structure. L'intonation personnelle ou affective dépend du locuteur; l'intonation syntaxique dépend de la langue. Elle concerne le fond et non plus la forme. Une intonation syntaxique défectueuse met la communication en péril car elle menace la structure même de la langue. C'est pourquoi il n'y a qu'un seul système intonatif par langue.

Guberina[4] propose un découpage en deux grandes catégories qui rejoint le précédent. Dans chaque langue, il y a deux catégories d'intonation:

- l'intonation universelle ou logico-psychologique;
- l'intonation propre à chaque langue, ou idiolinguistique.

La première catégorie de l'intonation est antérieure à l'autre du point de vue génétique. L'intonation universelle est toujours présente dans l'intonation idiolinguistique: c'est elle qui nous aide à comprendre les sens multiples des mêmes unités de sons.

Ayant fait cette première distinction générale, nous pouvons maintenant définir l'intonation de manière plus précise.

2.1.3: **Définition théorique**

2.1.3.1: *Intonation et prosodie*

L'intonation est, avec la hauteur et l'accent, l'une des composantes de la prosodie. Le *Dictionnaire encyclopédique des*

[4] P. Guberina: «Structuration et dépassement des structures», *Actes du 3ème colloque SGAV*, p. 53.

sciences du langage[5] définit dans un premier temps la prosodie comme «l'ensemble des règles relatives à la métrique». Pour Léon[6], la prosodie est l'étude de l'accentuation et de l'intonation.

La mélodie est l'enchaînement des pentes montantes, descendantes et nulles de l'énoncé. L'intonation a souvent un caractère redondant, car elle accompagne des marqueurs explicites (suites phonématiques) ou des transformations syntaxiques (exemple de l'inversion pour l'interrogation)[7].

2.1.3.2: *Intonation et accent*

On voit donc que l'intonation se différencie de l'accent, qu'il s'agisse d'un accent fixe ou d'un accent mobile, alors que bien souvent on l'assimile à l'accent. Cette assimilation peut s'expliquer par le fait que la courbe mélodique est elle-même influencée par les phénomènes d'accent. L'accent met en valeur un segment de l'énoncé par rapport au reste de cet énoncé, que ce soit par une plus grande énergie articulatoire, par une différence de hauteur mélodique ou par un allongement de la durée de la syllabe accentuée, puisque les trois caractéristiques de l'accent sont l'énergie articulatoire (ou intensité), la hauteur mélodique et la durée. Les infléchissements de la courbe mélodique de l'énoncé correspondent par exemple pour le français aux accents de groupe: si la courbe change de sens, c'est nécessairement sur l'accent de groupe ou sur l'accent d'insistance. L'accent a une fonction contrastive, et dans les langues à accent mobile, il joue un rôle démarcatif. Rappelons qu'en français l'accent est un accent de groupe et non un accent de mot, et qu'il est situé sur la dernière syllabe accentuable de ce groupe.

---

[5] O. Ducrot, T. Todorov, pp. 232.

[6] P. Léon, F. Carton, M. Rossi, D. Autesserre (1983): *Les accents des Français*, Paris, Hachette, coll. De bouche à oreille.

[7] C'est la définition que donne B. Malmberg dans *La Phonétique*, Que Sais-je.

2.1.3.3: *Intonation et rythme*

La courbe mélodique pourra également être influencée par le rythme, plus précisément pour les syllabes accentuées. Mais le rythme n'en est pas pour autant l'intonation. Le rythme est fonction de la durée des syllabes ainsi que de la ponctuation. En français, il est marqué par l'isochronie des syllabes atones, ainsi que par une amplitude relativement faible entre syllabes accentuées et syllabes atones. Une syllabe allongée du fait d'un accent d'insistance, par exemple, modifiera l'allure générale de la courbe mélodique.

En résumé, nous pouvons dire que l'intonation désigne la courbe mélodique qui accompagne l'ensemble d'un énoncé.

2.1.4: **Les principales positions théoriques sur l'intonation**

Nul aujourd'hui ne conteste plus l'importance de l'intonation au sein de la langue. Si elle a été longtemps sous-estimée voire ignorée, l'explosion de l'enseignement de l'oral lui a redonné peu à peu la place prépondérante qui est la sienne. Mais la complexité de ce phénomène fait que les linguistes et les phonéticiens ont du mal à s'accorder sur sa nature et par voie de conséquence sur son rôle dans la structuration de l'énoncé.

Mounin résume très clairement le problème. Le Dictionnaire de la linguistique, pour la définition de l'intonation[8], nous renvoie à l'entrée «mélodie», ce qui en dit long sur l'importance accordée à ce phénomène. La mélodie est définie comme les «variations musicales de la parole»[9]. Pour le Français,

> «la mélodie traduit la présence (...) de facteurs extralinguistiques appartenant au domaine affectif: colère, joie, satisfaction, etc. Seule l'intonation caractéristique de la phrase

[8] MOUNIN, G. (1974): *Dictionnaire de Linguistique*, Paris, PUF, p. 183.

[9] Idem, p. 211.

> interrogative est réellement significative, par opposition à celle de la phrase énonciative (...). Selon certains linguistes, la mélodie de la phrase serait significative et analysable en unités successives»[10].

Il y a donc désaccord sur la nature de l'intonation. D'un côté, certains linguistes refusent de lui reconnaître tout caractère discret. De l'autre, quelques linguistes affirment ce trait comme propriété caractéristique de l'intonation.

Le *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* reflète à cet égard l'influence de Martinet, en définissant la prosodie d'une part comme l'ensemble des règles relatives à la métrique et d'autre part, après la parution des *Éléments de Linguistique Générale* (Martinet, 1960), comme

> «l'ensemble des faits phoniques qui échappent à l'analyse en phonèmes et en traits distinctifs»[11].

On fait donc des traits prosodiques des phénomènes marginaux, ne leur accordant qu'une fonction de suppléance. On ne leur concède un rôle pertinent que si l'on n'a pu trouver aucun autre moyen pour lever l'ambigüité du message, dans le seul cas où la syntaxe s'est montrée impuissante à expliquer à elle seule les valeurs grammaticales différentes que l'on peut donner à deux chaines d'unités significatives autrement identiques. Deux cas seulement rendent l'intonation pertinente après la suppression d'un morphème grammatical de l'énoncé. Ce sont la suppression de l'inversion dans l'interrogation (viens-tu/tu viens?) et la distinction entre relative déterminative et relative explicative.

2.1.4.1: *L'intonation comme phénomène non discret*

Martinet[12] définit la prosodie comme l'examen des traits phoniques caractéristiques d'une langue qui ne s'intègrent pas à la segmentation de l'énoncé en phonèmes (éléments supra-segmentaux

---

[10] MOUNIN, G. (1974): *Dictionnaire de Linguistique*, Paris, PUF, p. 211.

[11] op.cit., pp. 232-234.

[12] Martinet (1980): *Éléments de linguistique générale*.

dans la terminologie américaine). Elle est donc distincte de la phonématique, où l'on traite des unités de deuxième articulation. L'intonation est ce qui reste de la courbe mélodique lorsqu'on a enlevé les tons et les faits accentuels. Si, comme l'ensemble des signes prosodiques, elle a un rôle marginal, c'est simplement parce qu'elle ne se conforme pas à l'articulation en phonèmes. Or un énoncé n'est véritablement linguistique que s'il est doublement articulé. On parle donc d'intonation pour référer à des variations de hauteur attachées non à des unités distinctives mais à des unités d'un autre niveau, comme par exemple les groupes syntaxiques ou les phrases. Martinet admet des variantes stylistiques et individuelles, mais refuse toute fonction distinctive à l'intonation, qui a seulement une fonction significative.

L'École de Prague[13] élabore le concept de fonctionnalisme, selon lequel la fonction des sons élémentaires est de permettre de distinguer les unités pourvues de sens. En effet, parmi les traits phonétiques physiquement présents, seuls certains sont phonologiquement pertinents, c'est-à-dire porteurs de cette valeur distinctive. On les repère par commutation. Si Jakobson comme Martinet relèguent les phénomènes prosodiques parmi les faits de «parole» et non de «langue», selon la terminologie de Saussure, Jakobson se démarquera de Martinet en affirmant le caractère exclusivement binaire des traits distinctifs, ce qui lui permettra par la description acoustique de déterminer des universaux phonologiques. Rappelons que Saussure établit une distinction entre «langue» et «parole», la première étant la partie sociale, collective du langage, sorte de convention établie entre les membres d'une communauté, extérieure à l'individu et par conséquent non modifiable par lui, et la seconde désignant les concrétisations individuelles et passagères de la première.

Troubetzkoy définira la phonétique comme l'étude des sons de la parole, c'est-à-dire de tous les phénomènes acoustiques, et la phonologie, toute nouvelle discipline, comme l'étude des

[13] Le cercle linguistique de Prague, créé en 1926 par Mathésius, compte parmi ses membres Jakobson et Troubetzkoy. Martinet s'inspirera de ses thèses.

sons de la langue, soit exclusivement les éléments qui ont un rôle dans la communication. Dans les *Principes de Phonologie* (1970), il met en évidence les trois fonctions des faits prosodiques et phonématiques: une fonction distinctive, une fonction démarcative et une fonction culminative. La fonction distinctive permet de faire la différence entre deux unités significatives. La fonction démarcative limite une unité linguistique. La fonction culminative fait noter les articulations importantes. Pour Troubetzkoy,

> «les phonèmes et les particularités prosodiques distinguant les mots ne sont jamais en eux-mêmes des signes linguistiques (...). Par contre, les procédés distinguant les phrases sont des signes linguistiques indépendants: l'intonation de continuité signifie que la phrase n'est pas encore achevée (...). À ce point de vue les éléments qui différencient des phrases sont comparables aux procédés délimitatifs et culminatifs»[14].

Mais ils n'ont toujours pas de valeur distinctive.

H. Walter (1977) résume cette tendance théorique en donnant les définitions essentielles. La prosodie est l'étude des variations de la ligne mélodique qui se superpose à l'articulation en phonèmes. L'accent est la mise en valeur d'un segment de l'énoncé, soit par une plus grande énergie articulatoire, soit par une différence de hauteur mélodique, soit par un allongement de la syllabe accentuée. Il peut avoir différentes valeurs. Dans les langues à accent de mot fixe, il a une fonction démarcative. Dans les langues à accent de mot mobile, il a une fonction distinctive. Enfin l'état d'esprit du locuteur imprime une fonction expressive. L'intonation est considérée au même titre que les autres systèmes sémiologiques (mimiques, regard, gestes) et non comme un système de traits caractérisant les langues. L'étude des faits prosodiques semble donc se ramener à une étude stylistique basée sur des faits de culture et de tradition ou sur des données de la psychologie individuelle et sociale.

[14] *Principes de phonologie*, pp. 244-245.

2.1.4.2: *L'intonation comme phénomène discret*

Hjelmslev (1943, trad. 1968) explicite les intuitions de Saussure mais va plus loin encore. Certes, les unités linguistiques introduisent un découpage original du monde du son et de la signification, mais elles ne se limitent pas à ce découpage. En développant une autre conception saussurienne, selon laquelle l'unité se définit par les rapports qui la relient aux autres unités, il conclut que si la langue est forme et non substance, c'est en tant que ses unités se définissent par les règles selon lesquelles on peut les combiner. Sa théorie, la glossématique, distingue alors trois niveaux là ou Saussure n'en voyait que deux: la substance saussurienne (réalité sémantique et phonique) est pour lui la matière; la forme saussurienne (découpage, configuration) est pour lui la substance; et il réserve le terme de forme pour le réseau relationnel qui définit les unités. Ces trois niveaux sont reliés entre eux: la substance est la manifestation de la forme dans la matière. Comme ils se dédoublent selon qu'il est question d'expression ou de contenu, ils constituent en fait six niveaux linguistiques fondamentaux. Parmi ceux-ci, le prosodème est le glossème[15] de l'expression, correspondant au trait prosodique. L'unité linguistique est donc constituée avant tout par les relations paradigmatiques et syntagmatiques qu'elle entretient avec les autres unités. Ainsi les accents, comme tout élément du langage, connaissent la double dépendance de la chaîne où ils entrent et du paradigme dont ils sont tirés. Par conséquent l'intonation peut être purement expressive ou structurante du message.

Malmberg (1961, 1966, 1974) reprend le concept de «prosodème» de Hjelmslev. Il définit les prosodèmes comme des éléments prosodiques ou suprasegmentaux ayant comme fonction de caractériser les séquences en les délimitant, et en les opposant par là-même les unes aux autres. Au niveau de l'expression, la structuration prosodique se fait par quatre éléments, à savoir l'accent de groupe ou accent rythmique, la pause,

[15] Glossème: élément linguistique mis au jour par la commutation et défini formellement.

l'intonation finale de complexes de phrases (paragraphes), et l'intonation de la phrase. Les prosodèmes sont donc bien des phénomènes discrets. De plus, la structure des syntagmes est hiérarchiquement organisée. À partir des dépendances ainsi découvertes, on peut établir les paradigmes que forment les unités de l'expression. On parle alors d'intonation quand la mise en relief d'une partie d'une séquence a lieu uniquement ou essentiellement à l'aide de variations de la hauteur du ton fondamental. Malmberg reprend ainsi l'idée de Hjelmslev selon laquelle les accents connaissent une double dépendance, en ajoutant que cette double dépendance est conditionnée par le caractère arbitraire des signes. Il n'y a par conséquent aucune différence de principe entre les accents et les faits segmentaux. Il confirme donc l'intonation comme phénomène structurant de la langue.

Martins-Baltar (1977) établit trois niveaux d'analyse pour l'intonation: sa fonction énonciative (que l'on retrouve dans les actes de parole), sa fonction segmentatrice (c'est la thématisation intonative thème/propos) et sa fonction syntaxique. Cette dernière est constituée de règles de démarcation morphologiques (par exemple: les mots graphiques ne peuvent pas être démarqués), syntaxiques (c'est toute l'analyse en constituants immédiats: l'intonation démarque des syntagmes selon les rapports de déterminant et déterminé qu'ils entretiennent entre eux), et de variantes stylistiques, parmi lesquelles on trouve l'expressivité.

Martin (1975, 1977, 1979, 1982) propose une théorie de l'intonation basée sur la fonction syntaxique de celle-ci, posant au départ l'existence d'unités prosodiques minimales qui indiquent la hiérarchie syntaxique de l'énoncé. Il s'agit en quelque sorte d'une «grammaire de l'intonation» (Martin, 1976a), selon laquelle les relations de dépendance que les unités minimales entretiennent entre elles vont déterminer la structure prosodique de l'énoncé. Il propose également les concepts de phonosyntaxe et de phonosémantique comme illustration du rôle primordial de l'intonation. La fonction phonosyntaxique désigne

les éléments prosodiques qui participent à l'indication de la structure syntaxique (tels que les faits d'accents à fonction culminative). La fonction phonosémantique renvoie quant à elle aux éléments prosodiques qui participent à l'indication du sens global de l'énoncé (modalité, contexte, accent d'insistance).

Se pose ainsi la question de la congruence entre structure syntaxique et structure intonative. Une étude de Di Cristo (1981) tend à montrer qu'il y a une solidarité étroite entre les deux structures. Pour trouver une réponse à la double interrogation: l'intonation établit-elle des frontières stables entre les constituants syntaxiques et lesquels? la hiérarche intonative est-elle une image de la hiérarchie syntaxique?, Di Cristo réalise une expérimentation à partir de 250 énoncés enregistrés par 5 locuteurs en français standardisé. En se basant sur ses impressions auditives et celles de 20 informateurs, il segmente ces énoncés en groupes prosodiques principaux et secondaires. Il en ressort une confirmation de la congruence entre structure syntaxique et structure sémantique. Rossi (1981) nuancera cette conclusion: certes, les études sur l'appel, la continuation et la question ont montré que l'intonation est constituée d'unités discrètes d'extension variable (Faure, 1967, 1971, 1972). L'organisation du groupe prosodique, dont l'extension est celle de la phrase ou de ses constituants, montre que l'intonation est une forme discontinue. Le groupe prosodique est un morphème discontinu, une unité minimale de sens; ce morphème est simple si l'on fait abstraction du contenu expressif, et complexe dans le cas contraire. Les morphèmes intonatifs successifs forment un syntagme intonatif. L'intonation est porteuse d'information sémantique aux niveaux expressif, énonciatif et syntaxique, et il faudrait sans doute introduire certaine unités intonatives[16] dans la structure sous-jacente de la syntaxe. Mais si l'intonation est un révélateur de la hiérarchie syntaxique, elle ne traduit pas la hiérarchie plus complexe des constituants syntaxiques.

[16] Rossi cite le morphème continuatif mineur, le morphème conclusif mineur et le morphème prédicatif incident.

2.2: L'INTONATION EN PÉDAGOGIE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Il va de soi que les théories des linguistes vont avoir des répercussions à tous les niveaux de l'enseignement des langues. Pour la pédagogie du français langue étrangère, elles vont entraîner de nouvelles exigences.

2.2.1: La nécessite d'enseigner l'intonation

Ce sont les linguistes eux-mêmes qui donnent à l'intonation son statut d'élément essentiel en pédagogie des langues secondes. Ils ont mis en évidence son rôle dans deux domaines particuliers: la correction phonétique et le découpage du continuum sonore.

2.2.1.1: *Intonation et correction phonétique*

L'attention accordée à l'enseignement de la prononciation a conduit les phonéticiens à conseiller aux enseignants de français langue seconde un travail de l'intonation. En effet, ils ont montré que la mélodie influence la réalisation des sons, et qu'il pourrait donc être très profitable de l'exploiter en ce sens. Renard avait mis en évidence le rôle de l'intonation dans la correction phonétique: la mise en contexte intonatif approprié permet la réalisation correcte de phonèmes «à problèmes». Il conclut sur

> «l'utilité – nous dirions même la nécessité absolue – pour le professeur d'avoir accoutumé dès le début ses élèves à maîtriser leur faculté d'imiter une intonation ou un rythme donnés, quels qu'ils soient»[17].

[17] RENARD, R. (1979): *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles, CIPA Mons, Didier.

2.2.1.2: *Intonation et découpage du continuum sonore*

Éduquer l'audition à la mélodie du message permet d'aboutir à une meilleure perception et donc à une meilleure (re)production de l'intention exprimée par le locuteur ainsi que des phonèmes eux-mêmes. Mais ce n'est pas là sa seule fonction.

En effet, les linguistes ont insisté sur l'importance de l'intonation pour ce qui est de la structuration de ce message, du découpage du continuum sonore en unités syntaxiques. Il est évident que ces recherches en linguistique ont des répercussions en pédagogie: elles impliquent que si l'enseignement néglige l'intonation, il lèse les apprenants, il les prive d'un moyen essentiel de compréhension, il leur interdit l'accès au sens[18]:

> «Si (...) l'on sait que dans une classe, statistiquement, 2/6èmes des élèves sont (...) auditifs alors que 4/6èmes sont (...) visuels, et que nous percevons en général 87 pour cent des stimuli par l'oeil contre 7 pour cent par l'oreille, il est clair que l'accès au sens d'un message sonore ne pourra se faire qu'accompagné d'une éducation de l'oreille au niveau physiologique et phonologique, et que cette éducation devrait commencer par l'aspect le plus global du message: les structures rythmico-mélodiques»[19].

Pour Martins-Baltar, le niveau 2 devrait prendre en compte les problèmes d'intonation au même titre que les problèmes de la sémantique et de la syntaxe, car ils ne sont pas moins importants dans l'expression et la compréhension orales. Deux exemples tirés du corpus étudié par G. Caelen (1978) illustrent particulièrement la fonction sémantique de l'intonation dans le cas de deux énoncés ayant une structure syntaxique apparemment identique:

---

[18] Citons à ce propos C. Hagège: «Une reproduction graphique qui, bien qu'exacte par ailleurs, ne note pas l'intonation peut paraître quasiment inintelligible alors même que le discours est parfaitement clair pour son émetteur comme pour ses destinataires», *L'homme de paroles*, Paris, Fayard, coll. Le Temps des sciences, 1985, p. 83.

[19] BOYER, H., RIVERA, M. (1979): *Introduction à la didactique du Français Langue Étrangère*, Paris, CLE International, coll. Le Français sans Frontières, p. 61.

- je crois mon fils malade
  peut signifier soit «je crois que mon fils est malade» soit «je crois mon fils, qui est malade»;
- le bébé allaité a la rougeole
  peut signifier soit que c'est le bébé qui est allaité, et pas un autre, qui a la rougeole, soit que le bébé a la rougeole parce qu'il est allaité.

C'est l'intonation qui permettra de faire la différence:

> «On oublie trop souvent que des courbes intonatives différentes correspondent assez fréquemment à des structures syntaxiques distinctes pour un «même» énoncé, qui ne paraît ambigu qu'à être envisagé sous sa forme écrite: *c'est le français qu'il parle* [peut signifier] c'est le style de français qu'il parle [ou] c'est le français, pas l'anglais, qu'il parle»[20].

Martins-Baltar conclut qu'il faudrait de ce fait étudier l'intonation de façon systématisée dès le niveau 1. Mais en même temps il reconnaît que

> «l'intonation se prête très mal à l'observation scientifique. Aucune culture n'a jamais développé une écriture de l'intonation»[21].

Claude HAGÈGE reprend, dans *L'homme de parole* (1985), cette idée selon laquelle l'intonation est

> «un phénomène capital dont aucun système d'écriture connu ne conserve la trace»[22].

C'est là que l'absence de modèle descriptif général va avoir les conséquences les plus lourdes pour ce qui est de la mise en place

---

[20] C. Hagège (1985): *L'homme de paroles*, Paris, Fayard, coll. Le temps des sciences, p. 253.

[21] MARTINS-BALTAR (1977): *De l'énoncé à l'énonciation: une approche des fonctions intonatives*, Paris, CREDIF, coll. VIC, p. 6.

[22] C. Hagège (1985): *L'homme de paroles*, Paris, Fayard, coll. Le temps des sciences, p. 253.

d'une pédagogie de l'intonation. En effet, les enseignants, alors qu'ils venaient juste de vaincre le défi lancé par l'enseignement de la prononciation, se retrouvent confrontés à un nouvel obstacle: l'enseignement de l'intonation. Et cet obstacle leur paraît d'autant plus insurmontable que, contrairement à ce qui s'était passé pour la prononciation, ils ne disposent à ce moment d'aucun moyen de se former, puisque les linguistes eux-mêmes sont divisés sur le fond, sur le choix d'un modèle descriptif unique basé sur une théorie unanimement reconnue. Comment, dès lors, relever le défi?

2.2.2: **Des solutions pour enseigner l'intonation**

Avant toute chose, il est indispensable de définir ce que l'on entend par «enseigner l'intonation». En effet, étant donné le statut délicat de l'intonation et les divergences qui marquent sa définition, l'idée même d'une pédagogie de l'intonation semble floue. Il faut par conséquent préciser quelle intonation enseigner et comment l'enseigner. Galisson et Coste (1976) proposent une définition très claire de ce que doit être une pédagogie de l'intonation:

> «L'enseignement d'une langue étrangère consiste à donner à l'élève la possibilité d'acquérir des intonations réelles (possibles dans la langue en question) et de lui permettre de s'exprimer intonativement sans faire de contresens. Cet enseignement suppose d'une part l'acquisition d'habitudes rythmiques, d'autre part la compréhension des nuances apportées à un énoncé par certaines formules intonatives»[23].

Une pédagogie de l'intonation doit donc s'attacher d'une part à faire assimiler les particularités rythmiques de la langue étrangère et d'autre part à enseigner la fonction significative et sémantique de l'intonation au niveau de l'énonciation. On se basera pour cela non sur un modèle descriptif exhaustif de l'intonation, qui reste encore à établir[24], mais bien sur les intonations «possibles dans la langue

[23] *Dictionnaire de Didactique des Langues*, p. 298.

[24] Voir Adriaen (1981): «Comment parler d'universaux et d'intonation».

en question». Des éléments de réponse ne alors tardent pas à venir en aide aux enseignants: si l'on ne dispose d'aucun moyen de prédire, par un modèle général, l'intonation de tout énoncé, il est possible de se baser sur des observations, des faits, pour constater et décrire l'intonation particulière d'un énoncé donné, et à partir de là d'élaborer des moyens de formation. C'est ainsi que plusieurs ouvrages vont se consacrer à ces éléments qui sont admis par tous quant à leur réalité. De manière plus générale, on notera d'ailleurs l'émergence d'une «formation à l'autoformation», visant à

> «proposer des ouvrages sur des thèmes méthodologiques précis; présenter clairement les présupposés des pratiques de classe, donner aux enseignants des outils pour analyser eux-mêmes les documents qu'ils utilisent; faire des suggestions pour qu'ils fabriquent leurs propres matériaux ou leurs exercices; fournir des indications pour aller plus loin dans les théories et les technologies nouvelles»[25].

Une première solution consiste à se baser sur le système de ponctuation pour établir les schémas intonatifs. C.Hagège observe en particulier le cas du créole d'Haïti, qui était un code exclusivement oral, et qui est passé au code écrit. Comment retranscrire les phénomènes prosodiques?

> «La seule solution, si l'on ne veut pas défigurer la langue (...) par substitution de marques non prosodiques aux marques intonatives, est de noter soigneusement l'intonation au moyen d'un système précis et diversifié de signes de ponctuation (...). Est-il utopique de souhaiter qu'on enrichisse cet ensemble en y adjoignant d'autres signes graphiques reflétant plus fidèlement les mélodies? Oui, dans la mesure où aucune écriture d'aujourd'hui ne note exactement l'intonation: les virgules, les points d'interrogation, d'exclamation, etc. sont d'indigents reflets. Non, dans la mesure où l'une des causes principales de cette carence est la mauvaise connaissance qu'on avait autrefois des phénomènes intonationnels. Or ils sont beaucoup mieux étudiés aujourd'hui (...). Ce lien entre ponctuation et

[25] BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. (1989): *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*, Paris, Hachette, coll. F, préface.

> courbes mélodiques est indirectement confirmé par l'étude de certains textes littéraires. Les oeuvres écrites qui utilisent le moins les signes de ponctuation ou qui même les suppriment sont aussi celles qui recourent le plus aux procédés lexicaux et grammaticaux de liaisons entre mots, entre groupes de mots, entre propositions, entre phrases. Or ces procédés ont pour correspondant, dans le discours d'orature, les courbes d'intonation»[26].

2.2.2.1: *Ouvrages de référence*

Delattre (1966) répertorie dix intonations de base du français, qui serviront de fondement à de très nombreux ouvrages ciblant une pédagogie de l'intonation du français.

P. et M. Léon[27] recensent cinq niveaux d'intonation: le niveau de finalité ou début (cas de l'incise), le niveau habituel de la voix (ou fondamental usuel), le niveau de continuation majeure ou début d'interrogation, le niveau de continuité majeure ou début d'interrogation, et le niveau d'insistance ou d'exclamation.

M. Léon (1964) propose un ouvrage répertoriant à la fois les principales intonations et les exercices permettant leur travail en classe. Ce fascicule des *Exercices systématiques de prononciation française* entièrement consacré au rythme et à l'intonation est divisé en 11 leçons réparties en deux chapitres. Il constitue la base indispensable pour l'enseignant, puisqu'il offre des définitions claires et des applications concrètes tout en étant très complet.

Le premier chapitre définit les notions de base: l'accent tonique, «accent normal du français lorsqu'on parle sans émotion, sans affectation, sans insistance expressive (...), toujours placé sur la dernière voyelle prononcée»; l'accent de groupe: «lorsqu'un mot entre dans un groupe, il perd son accent au profit du groupe»; le groupe rythmique, «groupe de mots qui représente une idée (...) et forme une unité de sens»; et le groupe de souffle, «composé d'un ou

---

[26] C. Hagège (1985): *L'homme de paroles*, Paris, Fayard, pp. 92-93.

[27] *Introduction à la phonétique corrective*, 4ème édition, Hachette-Larousse, 1978.

plusieurs groupes rythmiques et terminé par une pause». Dans ce chapitre sont également présentés les quatre types de phrases du français: énonciative, interrogative, impérative, implicative. Pour chaque type, l'intonation correspondante est explicitée. Ainsi, une phrase énonciative a toujours une intonation finale descendante; si elle comporte un seul groupe rythmique, l'intonation «descend en escalier de syllabe en syllabe»; si elle en comporte deux, l'intonation est montante sur le premier, son sommet se situant «toujours à la fin du premier groupe», et descendante sur le second; si elle en comporte trois ou quatre, c'est le même principe, mais le sommet intonatif montant se situe sur la fin du premier ou du second groupe, selon le sens de la phrase. La phrase interrogative présente des schémas plus complexes, selon les différentes configurations. S'il s'agit d'une phrase interrogative à syntaxe énonciative, il y aura une montée finale; dans le cas d'une interrogation par inversion, la montée s'opère à la fin de l'inversion et une autre affecte la finale de la phrase; avec un adverbe ou un pronom interrogatif initial, la montée s'opère sur la finale de l'adverbe ou du pronom, puis il y a une descente en escalier, et une remontée finale; si l'adverbe est en milieu de phrase, la montée trouve son sommet sur la fin de l'inversion ou sur la fin de l'adverbe, au choix; si le pronom est en milieu de phrase, le sommet de la montée se situe sur la fin du pronom; dans le cas d'un adjectif interrogatif, le sommet de la montée est sur l'adjectif, mais il est bref, alors que le mot concerné par l'adjectif sera plus long; enfin, une interrogation avec est-ce que/qu'est-ce que aura son sommet montant sur «que», puis il y aura une descente en escalier et une remontée finale. Le schéma intonatif de la phrase interrogative, a priori complexe, a comme constante le fait que le sommet de la montée se trouve sur le mot qui exprime l'interrogation. La phrase impérative a un schéma beaucoup plus simple: le sommet de la montée se trouve sur le premier mot, qui est «toujours le verbe qui contient l'ordre», puis il y a une descente en escalier du début à la fin de la phrase. Pour ce qui est de la phrase implicative, on atteint les limites que nous avons signifiées plus haut, à savoir l'absence de consensus sur une théorie de l'intonation: pour ce type de phrase, nous disposons en effet de «peu de renseignements scientifiques» et «il faut s'en tenir à l'imitation».

Le deuxième chapitre traite de l'intonation par rapport à la syntaxe. M. Léon insiste sur un point essentiel pour l'enseignement et l'apprentissage des langues: selon l'origine linguistique des apprenants, le système intonatif de la langue source risque d'avoir des influences désastreuses sur le système intonatif du français. En effet, les apprenants dont la langue d'origine est l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le roumain, les langues slaves, finno-hongrienne, grecque ou scandinave ne pourront commettre que des «fautes d'accent tonique ou d'intonation à l'intérieur des groupes rythmiques», fautes qui «n'entravent pas la compréhension». Par contre, dans les langues qui ne font pas partie de ce groupe, telles que la langue «africaine, asiatique, indienne ou océanienne», «le système d'intonation est si différent que, appliqué au français, celui-ci devient incompréhensible». Ceci a une importance capitale dans une pédagogie de l'intonation, et les enseignants devront en tenir compte. Comment aider ces apprenants à surmonter le handicap involontaire de leur langue d'origine? Il faut leur «faire comprendre que l'unité intonative en français est le groupe d'idées et, par conséquent, que l'intonation est très solidaire de la construction grammaticale». Suit une description catégorielle des règles d'accentuation: les noms portent un accent tonique et un seul, montant en position non finale, descendant en position finale de groupe; les noms propres, appellations et titres, les noms composés, les noms suivis d'un complément et les noms suivis ou précédés d'un adjectif obéissent à cette règle. Les pronoms toniques ont un accent montant en position finale et descendant en finale de groupe; les pronoms atones sont «plats», sans accent. Le verbe suit les mêmes règles d'accentuation que le nom. Pour la forme négative, il y a une montée accentuelle sur le dernier élément de la négation en position non finale, et dans les autres cas il y a une descente en escalier du début à la fin. Les propositions subordonnées se comportent différemment selon leur nature: les relatives suivent les règles concernant l'adjectif: le pronom n'est donc pas accentué; les conjonctives se comportent en groupes rythmiques, elles ont donc une montée accentuelle en position non finale et un accent descendant en position finale; les propositions infinitives et participes suivent le même principe. Les propositions incises sont quant à elles à part: il faut

«insérer l'incise dans le schéma mélodique normal de la phrase, sur un plan beaucoup plus bas» et «plat». L'enseignant a avec cet ouvrage un recensement très complet des schémas mélodiques découlant de la nature syntaxique des énoncés.

P. Martin (1976) présente

> «des éléments pour une systématique de l'apprentissage du système prosodique du français, en se basant sur une théorie générale de l'intonation et sur l'utilisation d'un visualisateur de mélodie».

M. Callamand propose un ouvrage mettant l'accent sur

> «la structuration syntaxico-intonative de l'énoncé, en focalisant l'intérêt sur ce dernier point avant toute chose»[28],

dans le cadre d'une introduction à la correction phonétique en classe de français langue étrangère.

Il est clair que pour M. Callamand, l'intonation conditionne la prononciation, d'où son importance capitale dans le cadre d'un cours de français langue seconde:

> «Dans l'établissement d'une pédagogie de la prononciation nous donnons la priorité à la correction du rythme et de l'intonation (...), éléments constituants du cadre de la syllabe, de l'unité rythmique et de l'ensemble des unités rythmiques d'un énoncé plus large. La «forme» et les «dimensions» de ce cadre, c'est-à-dire les caractéristiques du rythme et de l'intonation, vont déterminer les caractéristiques des sons qui s'y insèreront – d'où la nécessité pour l'étudiant de maîtriser parfaitement le mouvement rythmico-mélodique de l'énoncé afin de permettre ensuite un apprentissage rationnel et efficace des réalisations des phonèmes de la langue qu'il apprend. Lui

[28] M. CALLAMAND (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. Paris, CLE International, coll. Didactique des Langues Étrangères, préface.

> demander de produire des sons français alors qu'il conserve les habitudes rythmiques du système de sa propre langue, c'est le forcer à atteindre une performance irréalisable (...). Par ailleurs, la maîtrise des caractéristiques rythmico-mélodiques assure le découpage syntaxique de l'énoncé et rend possible un apprentissage des intonations expressives.»[39]

On retrouve ici, transposé dans une pédagogie de l'intonation, les affirmations de Renard quand à l'importance de l'intonation pour la correction phonétique.

2.2.2.2: *Méthodes de français langue étrangère intégrant l'intonation*

Plus récemment, d'autres ouvrages sont venus compléter ce panorama, en y ajoutant l'intonation expressive. De nouvelles méthodes de Français langue étrangère sont apparues, qui intègrent une approche de l'intonation dans l'étude de la prononciation. Ainsi, sur la méthode «C'est le Printemps» a été bâtie toute une pédagogie de l'intonation, dont l'importance est soulignée très clairement:

> «(Dans «C'est le Printemps»), au cours des premières unités, l'étudiant est familiarisé au rythme et à l'intonation par l'écoute et parfois la reproduction du rythme et de la mélodie pure des énoncés des dialogues de la méthode. À chaque unité didactique (...) correspond une unité phonétique comprenant des exercices qui visent à (...) lui apprendre les schémas mélodiques et les mimiques correspondant aux attitudes d'étonnement ou de surprise, de doute-incrédulité, d'évidence et d'insistance (...). La phonétique dans «C'est le Printemps» touche essentiellement à la prosodie (...): elle a un rôle démarcatif, donc structural, sur la perception du message. Elle en favorise le découpage rapide chez l'interlocuteur. Elle a aussi un rôle sémantique, significatif (...). La prosodie constitue aussi la trame phonétique d'une langue. Il y a une solidarité entre les caractéristiques prosodiques et phonétiques (...). Des phénomènes de relâchement, de diphtongaison,

[39] M. CALLAMAND (1973): *L'intonation expressive*, Paris, BELC.

> d'aspiration semblent inconcevables dans une langue à accent de groupe. Il est logique, dans ce cas, que l'acquisition des caractéristiques prosodiques d'une langue facilite celle des éléments phonétiques»[30].

Les unités phonétiques traitent de divers points intonatifs. Ainsi, la première aborde l'accent de groupe et la régularité rythmique, en conseillant pour l'activité pédagogique un découpage régressif des énoncés, qui favorise la perception et la reproduction de l'accent de groupe; les schémas prosodiques énonciatif et interrogatif simple (réponse oui/non) sont présentés. La seconde unité explicite le schéma prosodique de l'«insistance», la troisième ceux de l'«étonnement» et de l'«énumération», la quatrième ceux de l'«exclamation scandalisée» et du «doute-incrédulité», la cinquième celui de l'«évidence», et la sixième celui de l'interrogation complexe. Comme on le voit, la typologie est ici non plus de type grammatical mais de type sémantique.

2.2.2.3: *Manuels pratiques*

C'est ce genre de classification que l'on retrouvera dans «*Oh la la! Expression intonative et mimique*», qui reprend tout un travail sur l'intonation expressive, en la complétant par la dimension non-verbale essentielle à ce niveau de la communication: la kinésique. Car il est vrai qu'une intonation appropriée et correctement réalisée sur une phrase donnée peut être totalement anéantie si elle est accompagnée d'un comportement gestuel ou mimique considéré comme contradictoire ou inadéquat. Cette inadéquation, qui peut être source d'humour chez un comédien «natif», devient rapidement cause d'incompréhension ou de ridicule chez un locuteur allophone. Il est donc indispensable d'intégrer le non-verbal à la dimension expressive de l'intonation.

Par ailleurs, un manuel d'appoint tel que *Le Français par le dialogue* (Faure, Di Cristo, 1984) offre, à travers des dialogues en situation,

---

[30] G. CALBRIS, P. MONTREDON (1975): *Approche rythmique et expressive du français*, Paris, CLE International, préface.

> «un entrainement méthodique à la maîtrise des oppositions phonématiques et des structures rythmiques et intonatives majeures de notre langue»[31].

Les auteurs suggèrent au pédagogue désireux d'exploiter les dialogues dans le cadre d'un travail sur l'intonation d'

> «insister d'abord sur la prosodie (rythme et intonation) en exploitant pleinement la transcription simplifiée qui figure au-dessus du texte. On peut également, à la manière d'un chef d'orchestre, dessiner d'un geste de la main le mouvement rythmique et mélodique lorsqu'on dirige des exercices collectifs (...). Au cours de ces répétitions, on s'attachera tout particulièrement à mettre au point la mimique expressive (mouvements du visage et expression gestuelle) qui sont l'accompagnement naturel du «geste vocal» dont ils facilitent grandement la maîtrise»[32].

Fait nouveau, les auteurs proposent au pédagogue de faire faire des dictées prosodiques aux apprenants:

> «Il suffit, pour cela, de dicter tout d'abord le texte, puis de le reprendre pour demander aux étudiants de transcrire le mouvement rythmique et intonatif à l'aide des quelques symboles de notre transcription simplifiée»[33].

Cette transcription figure dans le manuel et comporte neuf marques intonatives décrivant la rupture tonale vers l'aigu, la petite montée de continuité, la grande montée de l'interrogation, la montée lente de l'hésitation, la chute lente de la réprobation aimable, la petite chute de l'achèvement, le plat, le creusement vers le grave, et l'intonation circonflexe à valeur expressive. Cette transcription porte sur les syllabes accentuées des dialogues, qui sont par ailleurs regroupés en fonction des difficultés phonétiques à travailler, selon une progression croissante.

---

[31] *Le Français par le dialogue*, p. 6.

[32] *Le Français par le dialogue*, p. 7.

[33] *Le Français par le dialogue*, p. 8.

L'enseignant peut alors combler certaines lacunes théoriques et envisager une pédagogie de l'intonation. Mais c'est là une entreprise peu aisée, puisqu'il n'a à sa disposition aucun des outils techniques qui lui permettraient de faciliter l'intégration de ce module intonation dans sa classe. Les remarques que nous avions faites à ce sujet pour l'enseignement de la prononciation se retrouvent ici pour celui de l'intonation. Quels moyens concrets peut-on proposer aux enseignants?

2.2.3: **Quelques propositions concrètes d'outils**

2.2.3.1: *Un module d'enseignement de l'intonation*

Nous l'avons vu, il manque aux enseignants des modèles de cours, des modules «clés en mains» tels qu'ils existent pour l'enseignement des autres composantes de la langue. Ceci constituerait un point de départ, un mode d'emploi qui familiariserait les enseignants avec l'intonation et leur permettrait par la suite de créer leurs propres modules, leurs propres stratégies[34], leurs propres outils. Pourtant certaines initiatives, encore marginales, s'attachent à installer dans le cursus officiel et à intégrer au sein de la classe de français langue étrangère un module d'enseignement de l'intonation.

Ainsi, dans le département de français langue seconde de l'université de Mayence (Allemagne), le professeur Bernard Dufeu propose-t-il une véritable pédagogie de l'intonation, comprenant divers exercices et sous-tendu par des principes bien définis. Il est donc particulièrement intéressant d'examiner en détail ce cours d'intonation, tant pour ce qui est des principes théoriques sous-jacents qu'en ce qui concerne les exercices d'application de ces principes.

---

[34] C'est ce que proposait la «leçon d'intonation» de M. Callamand, *Le Français dans le Monde 92*, pp. 25-30.

A: **Principes théoriques**

B. Dufeu revient sur la fonction sémantique de l'intonation:

> «Les facteurs suprasegmentaux – intensité, rythme, mélodie – participent au sens du message (...). L'intonation qui accompagne un énoncé permet de percevoir non seulement ce qui est dit mais aussi et surtout ce qui est exprimé, elle permet donc de saisir la portée essentielle du message. Elle contribue à une compréhension non seulement du «quoi» de ce message, mais aussi de son «pourquoi», c'est-à-dire des intentions profondes de communication».[35]

L'originalité de la démarche de B. Dufeu réside dans le fait qu'il utilise les mêmes exercices à la fois dans les cours d'intonation proposés aux étudiants en français de l'université de Mayence et dans les cours de *psychodramaturgie linguistique*[36] où ils sont intégrés dans un ensemble d'apprentissage du français langue étrangère. Il s'agit donc d'une perspective pluridisciplinaire pour une pédagogie active et ouverte sur l'ensemble des composantes de la langue. D'autre part, ces cours sont utilisables par tous les publics:

> «Ils s'adressent alors tout autant à un public d'adolescents que d'adultes et ils sont employés non seulement avec des étudiants avancés mais aussi avec des débutants complets qui élargissent leur connaissance de la langue en faisant ces exercices et qui sont en même temps sensibilisés dès le début de leur apprentissage aux particularités rythmiques et expressives du français et, dans certains cas, à un autre mode de perception de la communication»[37].

Ce dernier point reprend un fait capital: l'intonation devrait être intégrée au cursus dès le début de l'apprentissage, afin de

---

[35] B. DUFEU: «Rythme et expression: Apprentissage de l'intonation», *Le Français dans le Monde 205*, pp. 62-70.

[36] Idem.

[37] Nous renvoyons également à l'article de FELDHENDLER (1983): «Expression dramaturgique».

donner aux apprenants le maximum d'éléments de décodage, mais aussi pour éviter de faire de l'intonation une pièce rapportée du contenu d'apprentissage.

Les exercices utilisés recouvrent divers aspects de l'intonation. L'intonation expressive fait l'objet d'une attention toute particulière, car

> «les étudiants ont souvent tendance à parler la langue étrangère avec une absence de vitalité qui correspond à la neutralisation affective des contenus qui a marqué l'enseignement de cette langue pendant leur scolarité. Il s'agit de faire retrouver aux étudiants le contact avec l'expressivité des sonorités, afin que la langue étrangère qu'ils apprennent soit matière vivante et non simple transcription sonore de contenus étrangers. Nous cherchons donc à les mettre en contact avec le jeu des nuances vocales, à leur faire ressentir l'impact de la substance sonore sur la signification du message, à leur faire percevoir que le son est aussi porteur de sens et qu'il peut même jouer un rôle décisif dans ce domaine»[38].

B. **Exercices d'application**

Dans ce but, plusieurs types d'exercices répondant chacun à des objectifs très précis sont proposés aux apprenants.

Dans les «voix en écho», les participants forment des dyades. A propose une suite de sonorités ou dit une phrase sur un certain ton, B essaie de reprendre aussi fidèlement que possible l'expression de A. A reprend sa phrase jusqu'à ce qu'il sente que la voix de B lui fait véritablement écho, puis renversement des rôles. Cet exercice amène un décodage des nuances de l'intention d'expression de A, et une écoute affinée chez A de sa propre parole. D'autres exercices basés sur cette technique du miroir servent d'échauffement aux apprenants à chaque début de session:

[38] B. DUFEU: «Rythme et expression: Apprentissage de l'intonation». *Le Français dans le Monde* 205, pp. 62-70.

"Diese Übung ist als Aufwarmûbung gedacht und erlaubt den Teilnehmern, mit den Klangen, Rhythmen, Melodien einer Fremdsprache auf eine spielerische Art in Kontakt zu kommen, die Sprache mit der Gestik zu verbinden, und ihre Stimme in der Fremdsprache zu erwarmen, wie Sportler es im Training tun. Diesen Vergleich gebe ich der Kursteilnehmern immer, um den Sinn der Übung klar zu machen"[39].

«Ce type d'exercice a valeur d'échauffement et permet aux participants d'entrer en contact avec l'accent, le rythme et la mélodie de la langue étrangère sur un mode ludique, de lier langue et geste, et d'accorder leur voix à la langue étrangère, tout comme un sportif à l'entrainement».

Cette pédagogie de l'intonation fait également appel à la poésie qui, outre une richesse extrême en connotations, révèle véritablement la valeur et l'importance du rythme.

"Gedichte lassen die rhythmischen und melodischen Eigenschaften einer Sprache in einer konzentrierten Weise erscheinen. Es ist bezeichnend, dass die französische Metrik die Fulle eines Verses zählt, während die deutsche Metrik den tonischen Akzent berücksichtigt. Diese Merkmale illustrieren zwei wesentliche intonatorische Differenzen beider Sprachen. Auch zwei Auffassungen von Rhythmus werden damit deutlich (...). Jede Sprache ist Bewegung. Die Poesie kann die rhythmischen und melodischen Eigenschaften der Bewegung einer Sprache "dicht" und dichterisch widerspiegeln. Diese Bewegung kann auf den ganzen Körper ûbertragen, um besser spurbar zu werden".

«Les poèmes font ressortir de façon concentrée les caractéristiques rythmiques et mélodiques du français. On remarque alors que la métrique française prend en compte la totalité du vers, alors que la métrique allemande met en évidence l'accent tonique. Ces remarques illustrent deux différences essentielles entre les deux langues du point de

[39] Rhythmus, Melodie und Bewegung, in *Intonation im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen*, Seminar aus der Reihe Erwachsenengemasses Lehren und Lernen einer Fremdsprache – Sprachandragogik, Johannes Gûtenberg-Universität Mainz, Sept. 1989.

> vue de l'intonation. En effet elles mettent également à jour deux conceptions différentes du rythme (...). Toute langue est mouvement. La poésie permet une représentation explicite des particularités rythmiques et mélodiques de ce mouvement. Et ce mouvement peut s'étendre au corps tout entier, afin d'être plus explicite encore»[40].

La pédagogie va donc utiliser ce mouvement corporel pour faciliter l'intégration de l'intonation. Par exemple, voici le travail que propose B. Dufeu à partir du poème «Un curé noir» de J. Prévert:

Un curé noir
Sur la neige blanche
C'est triste à voir
Même le dimanche

Les trois premiers vers, dits sur une courbe mélodique montante (la courbe de continuation de Delattre), sont accompagnés chacun d'un mouvement montant des bras de gauche à droite avec un retour de haut en bas, en silence, entre les trois premiers vers. Le quatrième vers, dit sur une courbe mélodique descendante (courbe de finalité de Delattre), est accompagné d'un mouvement descendant de droite à gauche. Lorsque la relation entre le mouvement corporel et le texte du poème est bien établie, les participants reprennent le texte mais sans faire les mouvements, simplement en se les représentant mentalement[41].

L'importance du corps dans les processus d'apprentissage et l'utilité de son intégration dans les pratiques pédagogiques en général sont soulignées depuis longtemps. Ce point a récemment fait l'objet d'un numéro spécial des Cahiers Pédagogiques (288, nov. 1990) dont un article a particulièrement retenu notre attention, puisqu'il concerne la relation entre dimension corporelle et apprentissage des langues étrangères. Dans la perspective de la

---

[40] Rhythmus, Melodie und Bewegung, in *Intonation im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen*, Sept. 1989.

[41] B. Dufeu: «Quand le son est aussi porteur de sens», *Le Français dans le Monde* n° 205, 1986, pp. 62-72.

construction d'une pédagogie intégrant les apports récents des neurosciences, en particulier pour ce qui est de l'activation du cerveau dans telle ou telle activité langagière, O. Ledru-Menot et H. Trocmé-Fabre insistent sur le fait que l'écoute des mots active, en plus de la zone de réception de la parole, la zone cérébrale oculo-motrice. D'où la nécessité de faire participer de façon active le corps aux activités d'apprentissage. Pour y parvenir, les auteurs proposent de:

> «ménager des conditions matérielles et psychologiques telles que le corps «entre» dans toute situation pédagogique courante (...), travailler sur l'association corps-éléments verbaux parallèlement, dans la langue et la culture maternelles comme dans la langue et la culture étrangères, aborder le corps dans sa solidarité et son interaction avec les éléments verbaux (qui intègrent pour nous le rythme, l'intonation, les phonèmes, le lexique et la syntaxe), traiter les dimensions kinésiques des communications parlées comme porteuses de sens et de significations, tant sur le plan informationnel que sur le plan relationnel (et non plus seulement comme vaguement porteuses d'«affectivité»), (...) redéfinir les fonctions communicatives (au sens large) du rythme et de l'intonation (...), considérer le corps comme un outil d'acquisition et de modification de la perception et de la production de tous les éléments phoniques de la langue parlée, baser le travail corporel sur une approche précise de critères rythmiques pertinents en L1 et en L2, intégrer les apports des spécialistes du corps (...) dans ceux des spécialistes de la langue à apprendre au lieu de les juxtaposer, tenir compte des exigences et des potentialités du cerveau»[42].

B. Dufeu propose en outre un modèle de progression. Ainsi, lors du premier cours, il répartit les étudiants en sous-groupes de trois ou quatre personnes et leur demande d'imiter les uns après les autres pendant une minute un français qui parle allemand. Ensuite en grand groupe, ils répartissent les observations en fonction du rythme et de la mélodie. Il s'agit donc pour eux dans ce cours de

[42] «Apprendre une langue étrangère?...de la tête aux pieds!», *Cahiers pédagogiques*, 288, nov. 1990, p. 43.

parler français comme un français qui parle allemand, puisque celui-ci transpose les caractéristiques de sa langue sur la langue allemande. Cette sensibilisation par rapport à la langue maternelle permet aux apprenants de saisir véritablement l'importance de la prosodie. De plus, elle les oblige à cerner eux-mêmes les caractéristiques respectives du français et de l'allemand, ce qui conduira par la suite à une identification des phénomènes d'interférence entre les deux langues. Cette identification sera faite par les apprenants d'après leur expérience propre, et non donnée par l'enseignant, sans aucun support concret.

Après cette sensibilisation, le premier travail porte sur le rythme, comme nous l'avons décrit plus haut. Viennent ensuite des exercices sur l'intonation syntaxique, entre autres à partir de textes écrits, surtout des poèmes, par exemple «Dans Paris» de Paul Eluard, fondé sur le principe de continuation-finalité, pour reprendre Delattre, puis «Enivrez-vous» de Baudelaire».

Puis commence un travail sur l'intonation expressive, dont les bases théoriques reposent sur l'article de Pierre Delattre «L'intonation par les oppositions» (1969). Comme ce sont des étudiants qui débutent leurs études de français, l'étude théorique ne va pas plus loin, en dehors des indications suscitées au fur et à mesure du travail pratique, de manière à ne pas noyer le travail pratique sous le métalangage et la théorie.

La correction phonétique n'en est pas pour autant oubliée. Elle est travaillée toujours à partir de poèmes, des poèmes de Verlaine en particulier, qui font ressortir les sonorités des voyelles françaises et soulignent la précision articulatoire en relation avec le rythme régulier du français, ou des poèmes que B. Dufeu a créés lui-même[43].

Il s'agit donc d'un module très complet, avec des bases théoriques explicites, des exercices variés et ciblés. Ce cours

[43] Nous avons obtenu ces informations directement auprès de B. Dufeu.

d'intonation fonctionne de façon satisfaisante puisqu'il continue à figurer dans le cursus et à attirer les étudiants, qui en retirent des bénéfices certains. Une généralisation de son utilisation à l'ensemble des classes de français langue seconde ne pourrait être que bénéfique.

2.2.3.2: *Une expérience d'enseignement de l'intonation*

La recherche menée dans le cadre du DEA (Canto, 1988) se proposait un triple objectif: tout d'abord, pallier l'absence d'un enseignement de l'intonation dans les cours de français langue étrangère qui par ailleurs programment des tests de lecture dans leurs cursus et/ou leurs épreuves d'admission; ensuite, montrer qu'il est tout à fait possible d'exploiter une théorie de l'intonation dans une perspective non plus uniquement abstraite mais dans la réalité concrète d'un cours de langue; enfin, prouver que les résultats d'une telle entreprise sont positifs et bénéfiques pour les apprenants.

Nous avons mené la totalité de l'expérience qui suit à l'Université de TORONTO, avec des étudiants de première année de français qui se spécialisent dans cette matière. Deux groupes d'étudiants ont été choisis, l'un servant de référence, l'autre devant suivre le programme expérimental. Il faut préciser que ces étudiants sont amenés régulièrement à passer des tests de lecture, tant dans les examens du contrôle continu que lors des examens de fin d'année, sans pour autant recevoir le moindre entraînement à l'intonation.

A: **Principes théoriques**

La théorie de l'intonation qui a été appliquée dans cette expérience est celle qu'a proposée Ph. MARTIN (1975, 1978, 1980) et que l'on peut résumer comme suit:

On pose au départ l'existence d'une corrélation entre la séquence de contours mélodiques portés par les syllabes accentuées

de la phrase d'une part, et un classement hiérarchique d'unités syntaxiques d'autre part. Tout énoncé a une structure syntaxique et une structure prosodique, indépendantes l'une de l'autre mais associées l'une à l'autre. Ces deux structures sont des organisations hiérarchiques dans la phrase. L'existence d'une fonction syntaxique de l'intonation étant posée a priori, le concept de base de la théorie porte sur l'existence de marques prosodiques indiquant la structure syntaxique de l'énoncé selon des mécanismes bien particuliers.

Une structure prosodique se compose d'unités prosodiques minimales, ou mots prosodiques, qui comportent chacune un accent et un seul. Cet accent, qui n'est pas un accent emphatique, porte un mouvement mélodique ou contour, qui peut être décrit par des traits phonologiques spécifiques au langage, à savoir pour le français: +/- extrême, +/- ample, +/- montant.

Une structure syntaxique correspond à un classement hiérarchique d'unités minimales de même nature, indépendamment des catégories auxquelles ces unités sont susceptibles d'appartenir. Ces unités syntaxiques minimales entretiennent des rapports syntagmatiques binaires qui peuvent se classer en quatre catégories selon un critère de dépendance syntaxique:

si A et B sont deux unités leurs rapports de dépendance peuvent être:

- une combinaison A - B (indépendance)
- une sélection à droite A - B (A dépend de B)
- une sélection à gauche A - B (B dépend de A)
- une solidarité A - B (double dépendance).

Par exemple:

- Partez, messieurs

est une combinaison: la présence de l'une des unités ne présuppose pas celle de l'autre, elles coexistent indépendamment dans l'énoncé.

– jeune femme

est une sélection à droite: B peut apparaître sans A mais la présence de A présuppose celle de B à sa droite dans l'énoncé.

– Jean dort

est une sélection à gauche: A peut apparaître sans B mais la présence de B présuppose celle de A à sa gauche dans l'énoncé.

– il part

est une solidarité: A et B ne peuvent apparaître l'un sans l'autre dans l'énoncé et se présupposent mutuellement.

Postulant que l'intonation indique la structure syntaxique de l'énoncé, il est possible de concevoir l'existence de marqueurs abstraits et discrets dans le continuum sonore. Le plus petit patron mélodique possible comprenant au moins une syllabe accentuée, il s'ensuit que les paramètres prosodiques liés à ces marqueurs se situent obligatoirement sur cette syllabe accentuée et sur toute l'unité accentuable. Par conséquent, il existe dans l'énoncé autant de contours intonatifs que d'unités syntaxiques accentuables. De plus, les paramètres acoustiques de l'accent en français étant la variation de la fréquence fondamentale et la durée de la partie voisée de la syllabe accentuée, le principal constituant du contour intonatif sera le contour mélodique situé sur la syllabe accentuée de l'unité syntaxique minimale accentuable.

L'accentuabilité des unités minimales est fonction des relations de dépendance qu'elles entretiennent entre elles:

– dans une relation de combinaison ou de solidarité les deux unités seront accentuées.

– dans le cas d'une relation de sélection, seule l'unité conditionnelle de l'autre sera accentuée. Et dans le cas d'une double sélection (à droite et à gauche), l'unité

faisant l'objet de cette sélection n'est pas accentuable, sauf si la sélection à droite est suspendue par l'introduction d'une unité supplémentaire (par exemple, Luc et Paul est une double sélection normale, Luc – et évidemment Paul – est une double sélection suspendue à droite); dans cette configuration, chaque unité sera accentuée et porteuse d'un contour.

Bien entendu, le contour intonatif sera situé sur la syllabe accentuée de l'unité accentuable, soit pour le français la dernière syllabe.

Ces contours intonatifs participant à l'indication de la structure syntaxique, ils doivent se différencier en raison de la place qu'ils occupent dans la structure. C'est le classement hiérarchique évoqué plus haut.

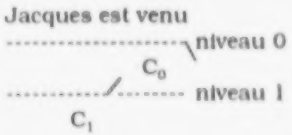
Le premier contour à considérer est relatif au niveau zéro (surface) de la structure. C'est en français celui qui termine l'énoncé:

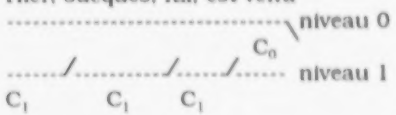
Jacques est venu
---------- niveau 0
C_0

Le contour terminal C_0 peut être montant ou descendant selon la nature de l'énoncé: déclaratif, interrogatif avec ou sans outil interrogatif, exclamatif, impératif,... Dans le cadre de cette étude, nous ne considérons que les énoncés de type déclaratif. Dans un énoncé déclaratif en français, le contour terminal est descendant (\).

Les autres contours apparaissent aux autres niveaux de la structure de l'énoncé. La théorie de l'intonation pose que les contours intonatifs fonctionnent selon un mécanisme d'opposition des contours entre eux, ce qui permet de les différencier dans la structure. Les contours non terminaux doivent donc être réalisés de manière à assurer certains contrastes avec les autres contours présents dans la phrase.

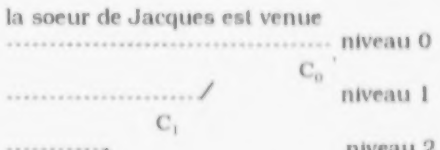
(les exemples suivants concernent des phrases déclaratives)

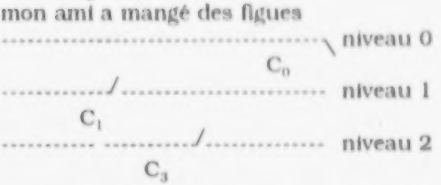




Dans une phrase à un seul niveau, les contours C_1 seront montants (/) puisque le contour terminal est descendant (pour mémoire, rappelons que nous traitons uniquement des énoncés déclaratifs). Pour des phrases à deux niveaux, on aura soit un contour C_2 opposé par la pente (donc montant) au contour final C_0, soit un contour C_3 opposé par la pente (donc descendant) au contour C_1.

Exemples:





En résumé, les contours non terminaux se différencient essentiellement du contour terminal par le trait de sens de variation mélodique. Le mécanisme principal d'indication de la

structure prosodique repose sur le contraste de pente mélodique montant/descendant d'un niveau de structure à l'autre. Cette théorie a fait l'objet d'études qui ont pu en confirmer les hypothèses[44]; elle continue à être utilisée comme base d'expériences.

Ayant retenu une théorie de l'intonation, il s'agissait de la présenter aux étudiants en la simplifiant au maximum, de manière à leur enseigner l'analyse syntaxique et prosodique permettant d'aboutir au schéma intonatif d'un énoncé donné.

Nous avons choisi de nous intéresser à la partie la plus simple de l'expression orale, la lecture, d'une part parce qu'elle figure parmi les tests administrés aux étudiants sans que leur soit proposé le moindre entrainement, et d'autre part parce que même à ce niveau de production controlée et prédictible, l'intonation trahit les locuteurs. Notre but était d'obtenir des étudiants une production orale comparable, du point de vue de l'intonation, des courbes mélodiques, à celle d'un locuteur natif, dans le cas d'un texte lu. Cela présupposait d'adapter le caractère nécessairement complexe et spécialisé du modèle linguistique au niveau de compétences d'apprenants non spécialistes en la matière. En outre, comme nous nous attachions à travailler en situation réelle de classe pour cette expérience d'enseignement, nous tenions à ce que celle-ci soit menée de façon tout à fait réaliste et opérationnelle dans le cadre d'un cours de langue, et directement reproductible en salle de classe.

Nous avons retenu deux des groupes d'étudiants de première année spécialistes de français qui suivaient nos cours. Le niveau est homogène, des examens organisés par l'institution elle-même déterminant en début d'année les critères requis pour suivre le cours et organisant des examens pour vérifier si tous les étudiants les remplissent. Les étudiants n'ont pas l'occasion de pratiquer le français en-dehors des cours, la connaissance qu'ils ont de cette langue est donc purement académique.

---

[44] Boe *et al.* (1977), Larreur et Emerard (1977), Martin (1978, 1980), Marchal et Toussignant (1981), Lepetit (1982, 1985), Adriaen (1986, 1989).

Ces deux groupes ont été choisis parce qu'ils avaient tous les deux des effectifs identiques et suffisamment importants (10 filles de dix-sept à dix-huit ans) pour que les résultats soient pertinents. La désignation du groupe témoin qui servirait de référence et du groupe expérimental qui suivrait les sessions d'enseignement de l'intonation a été tout à fait arbitraire. Bien entendu le groupe expérimental a été averti de l'ensemble du projet et y a donné unanimement son accord, prenant en outre l'engagement de ne rien dire à ce sujet aux autres groupes.

Afin de rester dans une véritable situation de classe, le travail expérimental s'est effectué dans le cadre institutionnel: à l'université, dans la salle de classe habituelle et aux heures normales du cours. L'expérience a duré six semaines consécutives, à raison d'une heure hebdomadaire. Et, cela va de soi, elle s'est déroulée exclusivement en français.

Nous avons limité le corpus de phrases lues pour des raisons évidentes de commodité expérimentale. Nous avons retenu des structures à quatre contours mélodiques, très fréquentes dans la langue, ni trop simples ni trop complexes quant à leur analyse. Ces structures peuvent présenter, selon la théorie, onze configurations prosodiques. Parmi ces onze possibilités nous avons retenu pour notre étude six structures seulement, les plus fréquentes dans la langue courante. Ces phrases font partie de celles que MARTIN a utilisées pour son étude expérimentale de 1982; elles ont donc déja été analysées et testées. Les schémas des onze structures figurent en annexe.

Avant le démarrage de l'expérience, on a fait enregistrer au groupe témoin (GT) et au groupe expérimental (GE) les deux mêmes séries de 6 phrases correspondant aux 6 structures à 4 contours (les plus fréquentes) retenues parmi les 11 structures possibles, afin de constituer un corpus préliminaire servant de repère. Dans chaque groupe, les problèmes de lexique et/ou de prononciation ont été élucidés avant la phase d'enregistrement. Chaque étudiant de chaque groupe est venu lire ses douze phrases devant le micro d'un magnétophone, avec la possibilité de se reprendre autant de fois qu'il le jugerait nécessaire.

Les enregistrements ont ensuite été analysés sur le spectrographe temps réel (MARTIN, 1977) puis imprimés sur une imprimante couleur afin de matérialiser nettement les courbes mélodiques. L'étude du corpus ainsi obtenu a montré que les deux groupes commettaient les mêmes erreurs d'accentuation et d'intonation et qu'ils produisaient incorrectement la plupart des structures quant au schéma mélodique. Les performances étaient donc sensiblement identiques d'un groupe à l'autre et d'un étudiant à l'autre.

Voici, dans leur ordre d'enregistrement, les phrases qui ont été proposées aux étudiants:

1110
les marins, le matin, eux, travaillent.

2130
Sidonie et sa mère ont visité Venise.

3210
le parapluie bleu que tu m'as acheté est perdu.

2410
la librairie en face du restaurant est fermée.

1430
nous espérons que la fille du directeur viendra.

1350
elle s'est acheté un agréable manteau rouge.

1110
métro, boulot, Pernod, dodo.

2130
le chat de la voisine a grimpé dans l'arbre.

3210
les disques de jazz qu'il cherchait sont en solde.

2410
les programmes de la télévision italienne sont passionnants.

1430
les enfants couraient et sautaient en riant.

1350
pour leur anniversaire, elle a fait un gâteau aux amandes.

Voici les schémas mélodiques qui leur correspondent:

1110	3210	1430
/ / / \	/ \ / \	/ \ / \
C_1 C_1 C_1 C_0	C_3 C_2 C_1 C_0	C_1 C_4 C_3 C_0
2130	**2410**	**1350**
\ / / \	\ \ / \	/ / / \
C_2 C_1 C_3 C_0	C_2 C_4 C_1 C_0	C_1 C_3 C_5 C_0

(source: P. MARTIN, "Phonetic realisations of prosodic contours in French", Speech communication 1 (1982), 283-294, North Holland Publishing Company.)

L'analyse au spectrographe temps réel des deux séries de six phrases enregistrées par les étudiants des deux groupes a montré que seules les structures 1110 ont eu des réalisations conformes à leur schéma, et ceci dans de faibles proportions: seulement 45 pour cent dans le futur groupe témoin et 50 pour cent dans le futur groupe expérimental. Pour toutes les autres structures, il n'y a eu aucune réalisation conforme: zéro pour cent de réussite dans le futur groupe expérimental tout comme dans le futur groupe témoin.

B: **Exercices d'application**

Ensuite l'expérimentation proprement dite a commencé. Une version très simplifiée de la théorie a été présentée aux étudiants et a fait l'objet de plusieurs séances d'entrainement au cours desquelles les étudiants devaient retrouver le schéma mélodique d'énoncés pour lesquels ils devaient préalablement déterminer les unités accentuables et le sens des contours. Nous avions à expliquer d'une part une théorie grammaticale avec les concepts qui s'y rattachent et d'autre part une théorie de l'intonation comportant ses propres notions à des étudiants qui n'avaient jamais suivi un cours de grammaire dans leur propre langue, et a fortiori un cours de linguistique française. Comme nous tenions à ce que les étudiants comprennent le modèle et parviennent à l'intérioriser pour pouvoir ensuite le réutiliser spontanément, cette partie explicative a fait l'objet de beaucoup d'attention.

Chaque étudiant a reçu un mini-dossier comprenant cinq parties correspondant aux cinq étapes de l'explication. La première partie évoquait les relations de dépendance entre unités, en termes plus simples à comprendre pour les étudiants (indépendance, dépendance à droite, à gauche, double dépendance) et illustrait chacune d'elles par des exemples. La seconde partie traitait de l'accent: définition, règles d'accentuation (qui découlent des relations de dépendance), exemples. La troisième partie abordait les contours: définition, mode d'attribution, exemples. La quatrième partie, de loin la plus ardue, initiait les étudiants aux «arbres» correspondant à toute phrase. Nous nous sommes limités aux «arbres» prosodiques, laissant de côté les arbres syntaxiques et bornant la partie grammaticale aux seules relations de dépendance. Cette partie a nécessité un important travail d'application, les étudiants ayant de grosses difficultés à comprendre cette section nettement plus théorique. Enfin, la cinquième et dernière partie décortiquait les mécanismes d'opposition des contours et montrait leur fonctionnement à l'intérieur des phrases à quatre contours. Pour terminer, nous avons distribué les schémas de tous les «arbres intonatifs» possibles pour les phrases à quatre contours. Chaque partie a fait l'objet d'autant d'explications et d'exemples que nécessaire pour assurer la compréhension de tous.

Chaque séance d'entraînement qui a suivi la présentation théorique se déroulait suivant un modèle précis. La première phase, de présentation du corpus, proposait aux étudiants des phrases correspondant aux six structures retenues. Chaque phrase était présentée séparément, d'abord oralement, puis par écrit au tableau. La deuxième phase était consacrée à la recherche individuelle des étudiants: ils disposaient de quelques instants pour déterminer les éléments accentuables, la place de l'accent, les arbres prosodiques, la place et le sens des contours. Chacun notait ses résultats par écrit. Suivait une phase de correction collective: un étudiant venait dessiner au tableau l'arbre prosodique qu'il avait attribué à la phrase et les contours qui s'y rattachaient. Bien sûr, il y avait presque toujours désaccord dans le groupe quant à la proposition, et chacun justifiait alors sa réponse en explicitant la démarche analytique qui l'y avait conduit, ce qui permettait une réactualisation

permanente de la base théorique. Au terme de cette discussion collective, le groupe proposait une réponse définitive et correcte, et si l'un des étudiants n'avait pas compris pourquoi la solution proposée était la bonne, le groupe reprenait pour lui la démarche complète, jusqu'à ce que tout soit parfaitement compris et assimilé. Rappelons que tout ce travail était fait bien évidemment en français. La phase suivante consistait à produire oralement les contours intonatifs de la phrase, inscrits au tableau. Chacun prononçait à son tour cette phrase, et nous procédions à plusieurs tours de table afin de nous assurer qu'une production conforme n'était pas le fruit du hasard et que ceux qui avaient des difficultés à produire correctement le schéma y parvenaient après répétition. Ce modèle d'entrainement était reproduit pour chacune des phrases de chacune des structures étudiées.

Pour faciliter la perception et la production des mouvements mélodiques, nous dessinions au tableau le sens des contours et nous incitions les étudiants à les lire comme ils l'auraient fait d'une partition musicale; nous tracions dans l'espace le sens du contour et demandions aux étudiants de faire de même pendant qu'ils produisaient ce contour. Dans un premier temps, pour les schémas de structures perçus comme difficiles par les étudiants, nous nous préoccupions seulement de la mélodie, de la «musique», et plus tard des «paroles», des mots: nous chantions la mélodie de l'énoncé en lisant le schéma intonatif inscrit au tableau, et ce n'est qu'une fois que l'étudiant chantait correctement la mélodie qu'il pouvait y ajouter les paroles et produire la totalité de l'énoncé. Nous avons eu également recours, tout comme B. Dufeu, au mouvement corporel. Nous avons ainsi remarqué que lorsqu'on fait monter son bras, on a tendance à faire monter sa voix naturellement, en harmonie avec son geste, alors qu'il est moins aisé de la faire descendre, ce qui contrarie le mouvement corporel initial. Cela est également vrai pour un contour descendant accompagné d'un mouvement du bras de haut en bas. Nous avons aussi encouragé les étudiants à exagérer leur mouvement intonatif, à ne pas hésiter à monter trop haut ou à descendre trop bas, afin de s'habituer au mouvement et à la mélodie, et de revenir plus facilement par la suite à une amplitude plus normale et plus naturelle.

À chaque séance, nous laissions de moins en moins de temps de préparation aux étudiants, afin de les habituer progressivement à trouver le plus rapidement possible les contours des phrases, pour pouvoir les appliquer dans des conditions normales de lecture; les progrès dans ce domaine ont d'ailleurs été particulièrement notables.

En fin d'expérience, après six semaines d'entrainement – sur des phrases bien évidemment différentes de celles que nous utilisions pour les enregistrements tests – nous avons fait réenregistrer au groupe témoin et au groupe expérimental les deux mêmes séries de six énoncés que lors de l'enregistrement préliminaire à l'expérience, et nous avons de nouveau analysé l'ensemble avec le spectrographe temps réel. Les résultats étaient très concluants: alors que le groupe témoin n'améliore en rien ses performances, le groupe expérimental affiche des scores impressionnants, surtout si l'on considère la durée très courte de l'entrainement, à peine une dizaine d'heures. Pour les structures 1110, les seules qui avaient eu quelques réalisations correctes lors du pré-test, le groupe témoin conserve son taux de 45 pour cent de réalisations conformes (30% dans la première série et 60% dans la seconde), alors que le groupe expérimental réalise 100 pour cent de réussite dans chacune des deux séries. Pour les structures 2130, le groupe témoin ne parvient à aucune réalisation conforme (0% dans les deux séries) mais le groupe expérimental totalise une moyenne de 60 pour cent de réussite (80% et 40%). Les structures 3210 ne réussissent pas davantage au groupe témoin, toujours à 0 pour cent de réalisations conformes, mais 40 pour cent en moyenne pour le groupe expérimental (20% et 60%). Même échec du groupe témoin sur les structures 2410, contre 40 pour cent de schémas conformes de la part du groupe expérimental (50% et 30%). Les structures 1430 voient encore l'échec total du groupe témoin, et 45 pour cent de réalisations correctes dans le groupe expérimental (70% et 20%). Enfin, les structures 1350 permettent au groupe témoin d'afficher 20 pour cent de schémas conformes (10% et 30%), tandis que le groupe expérimental atteint 90 pour cent de réussite dans chacune des séries. Précisons que le seuil d'acceptabilité des réalisations était très élevé. Nous avons en effet rejeté les réalisations qui comportaient des accents multipentes pouvant

conférer un semblant de similitude avec le schéma correct si l'on ne conservait que la partie de la pente qui convenait au schéma. Les résultats sont donc le fidèle reflet de la réalité: seules les productions en tous points conformes à la réalisation modèle ont été jugées correctes.

L'analyse détaillée des échecs enregistrés a montré qu'ils étaient dûs soit (minoritairement) à une réalisation incorrecte d'un schéma correct soit (majoritairement) à une analyse défectueuse qui avait donné un schéma non conforme à la structure mais correctement réalisé. Cela a été particulièrement le cas pour les structures ayant un et surtout deux contours descendants à l'initiale: ce type de schéma, contraire aux habitudes des anglophones, a considérablement gêné les étudiants du groupe expérimental qui, même s'ils établissaient le schéma correct de la structure, se révélaient incapables de le réaliser au niveau des contours initiaux descendants.

2.2.3.3: *Le laboratoire de langues*

Du côté des matériels, la nécessité d'appareils adaptés à une pédagogie de l'intonation a déjà été soulignée. Pourtant les auxiliaires mécaniques sont diversement appréciés selon les expérimentations.

Le laboratoire de langues, si utile pour l'enseignement de la correction phonétique, peut également constituer un outil précieux dans l'optique d'une pédagogie de l'intonation. A. Di Cristo proposait dès 1971 des exercices structuraux pour la classe et le laboratoire[45]. Mais il peut être difficile de traiter les schémas de l'intonation expressive dans une situation de laboratoire de langue: l'apprenant est seul dans sa cabine, avec pour tout interlocuteur un micro. Être expressif dans de telles conditions pose quelques

[45] A. DI CRISTO (1971): «L'enseignement de l'intonation française: exercices structuraux pour la classe et le laboratoire», in *Le Français dans le Monde*, 80, pp. 10-16 et 82, pp. 16-21.

difficultés. De plus, comment vérifier de façon sûre que l'intonation reproduite par chaque apprenant au cours de l'exercice – ce qui signifie que tous s'expriment au même moment – est acceptable? Nous en revenons au point de départ, et nous nous heurtons à nouveau aux conclusions que nous avions atteintes à propos de l'utilisation du laboratoire de langues pour l'enseignement de l'oral. Il y a des limites qui gênent la mise en place d'une véritable pédagogie de l'intonation, et ces limites sont essentiellement le temps et le matériel, ou plutôt le manque de temps et de matériel. L'enseignant ne peut pas se multiplier par le nombre d'apprenants afin d'être disponible pour chacun d'eux, et il n'existe pas de matériel permettant de pallier ce manque de temps, tout en restant d'une utilisation simple de manière à ne pas remplacer un problème par un autre, et en permettant la vérification des acquisitions, faute de quoi on remplacerait l'enseignant par une machine sans rien changer au problème.

2.2.3.4: *Le visualisateur de mélodie*

L'utilisation d'un visualisateur de mélodie pour faire acquérir les faits prosodiques du français, expérimentée à l'université de Toronto par E. James (1972), tendait à montrer qu'un tel procédé pouvait être un point positif. Si James n'avait pas obtenu un pourcentage de réussite significatif auprès du groupe expérimental qui bénéficiait de la visualisation de la seule courbe modèle, en comparaison avec les performances du groupe témoin (méthode traditionnelle sans visualisation, stimulus audiophonique seulement), il avait en revanche conclu que le système qui donnait au sujet le feedback visuel de sa propre imitation et la possibilité de comparer cette imitation au modèle s'avérait de loin supérieur aux deux autres méthodes utilisées[46]. Pourtant, les structures de son expérimentation étaient lourdes, le matériel difficile à manipuler pour des étudiants, et les tracés trop complexes (ils visualisaient la totalité des composantes sonores) pour permettre aux apprenants une lecture aisée. Un tel procédé mériterait donc d'être étudié et

[46] James se basait entre autres sur les travaux de FRY (1958) et d'ISACENKO (1966).

expérimenté plus avant, d'autant plus que des technologies nouvelles qui permettraient d'optimiser l'utilisation d'un visualisateur se sont largement répandues depuis.

2.2.3.5: *Le SUVALINGUA*

On est en droit de se demander pourquoi les SUVALINGUA de P. Guberina, qui existent depuis des années, n'ont pas été exploités dans le cadre d'une pédagogie de l'intonation. Ces machines permettant de filtrer les composantes pertinentes des phonèmes ouvraient pourtant la voie à une adaptation pour l'enseignement de l'intonation proprement dite. Guberina avait déjà posé les premiers jalons en ce sens, appliquant ses recherches à l'enseignement des langues étrangères. Pour lui, le rythme et l'intonation sont des facteurs structuraux de chaque entité de la parole. Il utilise les SUVAG LINGUA dans les premières phases de l'enseignement pour mettre en relief l'intonation (pour une meilleure perception donc une meilleure production des phonèmes):

> «En nous servant du SUVAG LINGUA de classe, nous faisons d'abord passer la phrase par les fréquences graves seulement, pour qu'on sente dans les meilleures conditions possibles le rythme et l'intonation»[47].

Cette machine, du moins son principe, pourrait donc être très utile pour un enseignement de l'intonation.

2.2.3.6: *INTOLANG*

C'est pourquoi il est intéressant de noter l'apparition d'un petit appareil baptisé Intolang. Son inventeur, Jacques Alliaume, (IUT de La Rochelle, Université de Poitiers), part de l'hypothèse, basée sur les recherches de neurologues, neurochirurgiens, acousticiens, phonéticiens, linguistes, orthophonistes et pédagogues,

[47] P. Guberina: «Structuration et dépassement des structures perceptives et psycholinguistiques dans la méthodologie SGAV». *Actes du 3ème colloque SGAV*, p. 53.

selon laquelle l'hémisphère droit participerait au traitement des stimuli verbaux par sa gestion préférentielle des fréquences basses des stimuli présentés. En particulier, une étude de Blumstein et Cooper (1974) montre qu'il y a dominance de l'oreille gauche pour les contours intonatifs chez les sujets normaux à qui l'on fait entendre une phrase parlée enregistrée dans laquelle la plupart des fréquences supérieures à 500 Hz ont été éliminées par filtrage, détruisant ainsi les composantes phonétiques et syntaxiques. Cette dominance de l'hémisphère droit s'expliquerait par le fait que le contour intonatif restant n'est plus lié à une unité linguistique. D'autre part, d'autres études ont démontré qu'une atteinte de l'hémisphère gauche, dominant dans le traitement du langage, n'altère pas la perception des significations sémantiques portées par les contours intonatifs ou l'accent, et que la perception de la musique se fait dans l'hémisphère droit. La reconnaissance du rôle de l'hémisphère droit dans les activités langagières, très utile en pathologie du langage, peut aussi être exploitée de façon très profitable dans l'apprentissage des langues secondes.

> «Les traits prosodiques (rythme et intonation) jouent un rôle considérable dans la perception auditive et dans la compréhension du message car ils «portent» l'expression verbale de l'affectivité et constituent souvent la réalisation sonore de certains aspects de la grammaire de la langue (...). Si les traits prosodiques sont utilisés dans chaque langue de manière spécifique, il semble que, dans la plupart des cas, à des degrés et des nuances divers, la fréquence fondamentale (F_0) joue un grand rôle dans la perception. (...) La perception des facteurs prosodiques, qu'ils soient liés à l'intonation intrinsèque de la langue parlée ou à l'intonation émotionnelle, repose dans une large mesure sur les variations de la fréquence fondamentale»[48].

À partir de là, J. Alliaume propose d'utiliser la spécificité de l'hémisphère droit, qui traite de façon privilégiée les fréquences basses du spectre acoustique, pour l'apprentissage des langues étrangères:

[48] J. Alliaume: «INTOLANG: Mieux utiliser son potentiel cérébral pour l'apprentissage des langues étrangères, sous presse.

> «Nous avons conçu l'appareil INTOLANG dans le but d'utiliser une fonction cérébrale commune à tous les humains pour l'apprentissage des langues étrangères. Cet appareil permet en effet d'adresser les fréquences basses de l'énoncé directement à l'hémisphère droit tandis que l'hémisphère gauche reçoit l'énoncé dans sa totalité. Nous sollicitons ainsi la spécificité de l'hémisphère droit sans nuire à la perception de l'énoncé et en valorisant considérablement le paramètre primordial qu'est la prosodie»[49].

Cet appareil, petit, léger, d'utilisation extrêmement simple, constitue le premier matériel conçu spécifiquement pour la perception de l'intonation dans la perspective d'une pédagogie de l'intonation, offrant ainsi aux enseignants un moyen efficace d'atteindre cet objectif:

> «Comme les enseignants de langues étrangères le savent bien, la prosodie de la langue étrangère apprise est certainement la composante la plus difficile à intégrer par l'apprenant. Cela s'explique par le fait qu'un étudiant de langue étrangère est physiologiquement conditionné par la prosodie de sa langue maternelle (parce que les facteurs prosodiques mettent en oeuvre des processus respiratoires et musculaires spécifiques) et qu'il perçoit la langue étrangère sur la base de la prosodie de sa langue maternelle qui est sa seule référence. Les conséquences pour l'apprentissage sont fort dommageables. En effet, une perception défectueuse de la prosodie entraîne nécessairement une perception défectueuse des phonèmes. La difficulté de compréhension qui s'ensuit s'accompagne d'une mauvaise re-production et d'une mauvaise production en langue étrangère (...). L'une des conséquences les plus fréquentes est un découpage erroné de la chaîne parlée, avec toutes les incohérences que cela entraîne. Sa capacité à intégrer dynamiquement certains aspects de la grammaire qui n'ont d'existence que dans leur manifestation sonore est également fort compromise. Enfin, d'une manière plus globale, une mauvaise perception de la prosodie est un obstacle à la mémorisation (...). On

[49] J. Alliaume: «INTOLANG: Mieux utiliser son potentiel cérébral pour l'apprentissage des langues étrangères», sous presse.

> voit tout l'intérêt qu'il y aurait à déconditionner l'apprenant de la prosodie de sa langue maternelle et à le re-conditionner à la prosodie de la langue apprise»[50].

2.2.4: **Pour une généralisation des solutions**

Il est toutefois à déplorer que ces réalisations, si utiles et efficaces qu'elles soient, restent marginales et ne parviennent pas à être intégrées aux contextes institutionnels dans leur ensemble. Il est vrai que tout projet incluant un matériel quelconque se heurte au problème de la généralisation d'un prototype à l'ensemble des établissements. Des considérations budgétaires entrent alors en ligne de compte, tous les établissements n'étant pas égaux en matière d'équipements.

Mais les nouvelles technologies permettent d'envisager un matériel pédagogique pour l'intonation à une échelle jusqu'ici jamais atteinte. L'introduction massive de l'ordinateur dans les établissements d'enseignement, en France comme à l'étranger, a engendré une véritable révolution, tant méthodologique que pédagogique. À partir de ces éléments déjà présents dans les institutions, on peut concevoir des matériels utilisables à très grande échelle. Il est clair que le potentiel de l'ordinateur est incommensurable, tout comme il est clair qu'il constitue l'avenir en matière de communication, donc de langues. L'informatique pourrait faire sortir l'intonation du ghetto dans lequel elle se trouve encore, faute de moyens, et permettrait une généralisation des initiatives jusqu'alors isolées. Les logiciels pédagogiques, ou didacticiels, offrent toute une gamme d'activités concernant l'apprentissage des différents aspects de la langue, et constituent par là-même un atout, pour peu qu'on les utilise de façon appropriée, en les intégrant au cursus et aux modules d'enseignement.

---

[50] J. Alliaume: «INTOLANG: Mieux utiliser son potentiel cérébral pour l'apprentissage des langues étrangères», sous presse.

TROISIÈME PARTIE:

L'enseignement du français langue étrangère assisté par ordinateur

3.1: APPORTS DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES ASSISTÉ PAR ORDINATEUR

L'enseignement assisté par ordinateur a dans un premier temps concerné les matières dites «scientifiques»: mathématiques, physique, chimie. Ces disciplines étant des sciences exactes, il était relativement aisé de les transposer sur des logiciels. Mais les sciences dites «humaines», donc inexactes, étaient a priori rebelles à toute tentative de formalisation, donc d'informatisation. On a alors morcelé ces disciplines pour en faire ressortir les composantes plus ou moins systématisables à l'intérieur d'un domaine précis nettement délimité, et ce sont ces composantes qui ont fait l'objet de didacticiels. L'enseignement des langues assisté par ordinateur devenait possible, et les premiers didacticiels arrivaient dans les écoles. Puis toute une série de didacticiels spécifiquement conçus pour l'enseignement/apprentissage en langue seconde est apparue.

Précisons maintenant les points positifs et les nouveautés que les didacticiels apportent à l'apprentissage des langues secondes en général. L'enseignement assisté par ordinateur, innovation technique, a également des implications méthodologiques et pédagogiques qu'il faut expliciter[1].

3.1.1: Une centration sur l'apprenant

L'enseignement assisté par ordinateur a pour conséquence la nécessité pour l'élève d'apprendre à chercher l'information. C'est pourquoi André de Peretti[2] le qualifie de «révolution copernicienne»: il fait de l'élève, et non plus des disciplines, le centre du processus

---

[1] Pour des informations complètes, voir Lussato (1981): ***Le défi informatique***, Bourgain (1983): ***Enseignement et ordinateur: quelle révolution?***, Janitza (1985): ***EAO des langues étrangères***, *Les langues modernes* 5, 1988: ***Le point sur l'EAO*** et Lilen (1988): ***Pédagogie assistée par ordinateur: guide pratique 1988***.

[2] INRP, cité par N. Faure et A. Michel, «Des ingénieurs pédagogiques», *Sciences et Vie*, hors série, 172 sept. 1990, p. 111.

d'apprentissage. L'élève devient un apprenant, c'est-à-dire, selon la définition de Jean-Claude Pagès, fondateur du département d'intelligence artificielle d'IBM-France, que

> «Le terme d'apprenant corrige le paradigme maître-élève. Il correspond à un rôle, et non à un statut, comme celui d'élève»[3].

3.1.2: **Une progression individualisée**

La conséquence logique de cette révolution copernicienne est un suivi individualisé de la progression des apprenants. Pour F. Marty, l'enseignement assisté par ordinateur, s'il n'est pas, loin s'en faut, la résolution magique de tous les problèmes d'apprentissage en langues, apporte néanmoins à l'apprenant motivé un outil d'information sur l'état et l'évolution de son apprentissage, en même temps qu'il lui fournit un programme sur mesures adapté à chaque étape de cet apprentissage.

> «Je n'essaierai pas de prouver que les ordinateurs peuvent faciliter l'apprentissage d'une langue. Il est évident que des étudiants désireux d'apprendre apprendront plus vite et obtiendront de meilleurs résultats s'ils ont accès à un ordinateur qui leur fournit une réponse immédiate et une analyse détaillée de leurs erreurs, qui stocke des informations sur leurs résultats et qui, selon les résultats obtenus, leur fournit de nouveaux exercices adaptés à leur «profil». Je crois que le profit tiré d'exercices de ce genre vaut la peine qu'on investisse dans l'EAO»[4].

Les machines pourront en effet fournir des réponses adaptées à chaque apprenant selon un profil qu'elles aideront elles-mêmes à définir. Elles pourront mémoriser les façons dont l'apprenant construit son savoir, ses tâtonnements, ses fausses et bonnes

---

[3] Cité par N. Faure et A. Michel, «Des ingénieurs pédagogiques», *Sciences et Vie* hors série, 172, sept. 1990, p. 111.

[4] «Les enseignants de langues face à l'enseignement assisté par ordinateur», 1983.

réponses, et donc aider à l'analyse de son apprentissage. Ces procédures s'appliqueront aussi bien aux cheminements individuels qu'aux travaux de groupe.

Les avantages de l'enseignement assisté par ordinateur appliqué aux langues étrangères sont donc multiples. Tout d'abord, et c'est sans doute le point le plus important, l'EAO permet un apprentissage individualisé adapté au rythme de chacun. L'évaluation, explicite ou implicite, des performances de l'apprenant dans une activité donnée conduit le programme à proposer soit un approfondissement du sujet traité soit le passage à une nouvelle activité. C'est une véritable pédagogie sur mesures, qui résout le problème du manque de temps qui empêche l'enseignant de faire une pédagogie individualisée. Or comme le rappelle Hubert Montagner,

> «chaque enfant a ses caractéristiques temporelles de développement (...). Il faut laisser aux enfants qui en ont besoin du temps pour capter l'information, l'organiser et prendre une décision sur ce qui a été capté ou réfléchi (...). Le but d'une société est de faire que chacun révèle au mieux ses potentialités [et de permettre] l'éclosion des compétences et des capacités multiples de chacun»[5].

Mais surtout, l'EAO permet un apprentissage actif et autonome: l'apprenant décide lui-même du déroulement du module, de la durée des sessions, il travaille à son propre rythme et en fonction de ses besoins propres.

3.1.3: **Un atout psychologique**

Il ne faut pas non plus négliger le côté valorisant de l'ordinateur: c'est une machine extrêmement sophistiquée, et être capable

[5] Hubert Montagner, directeur d'unité à l'INSERM, spécialiste du comportement des enfants, cité par Nathalie Faure et Anne Michel, «Un nouvel espace-temps», *Sciences et Vie*, hors série, 172, sept. 1990, p. 114.

de l'utiliser et de lui faire exécuter des tâches est psychologiquement gratifiant pour l'apprenant, en particulier s'il s'agit d'un apprenant en difficulté.

D'autre part, le fait que l'évaluation soit réalisée par une machine et non par l'enseignant est psychologiquement important pour l'apprenant: il ne se sent pas jugé. Et si l'évaluation est présentée sous forme de score, selon le principe des rencontres sportives ou des jeux, elle n'est pas ressentie comme une sanction.

Une telle approche contient donc de manière explicite de nouveaux modes d'évaluation. À la place de la note, «cette obsession française puissamment dissuasive»[6], se mettraient en place les règles d'une évaluation formative dont le principe fondamental est de s'intéresser de façon personnalisée à l'apprenant de manière à observer ses progrès et repérer ses erreurs, pour adapter la formation à ses difficultés propres et évaluer ses cheminements dans l'acquisition des connaissances. La philosophie générale de cette nouvelle forme d'évaluation serait alors d'encourager l'apprenant.

3.1.4: **Une nouvelle façon d'apprendre**

L'enseignement assisté par ordinateur présente les contenus d'apprentissage sous un éclairage nouveau. Apprendre devient un jeu, et lorsqu'on connaît l'engouement de certains pour les jeux électroniques et informatiques, on est en droit de penser que l'aspect ludique du logiciel rend l'apprentissage plus agréable, plus attrayant. Certains contenus jusque là rébarbatifs sont soudain présentés d'une manière qui les transforme en défis à surmonter, en énigmes à résoudre. Certains didacticiels vont même jusqu'à

---

[6] André de Peretti, directeur honoraire à l'INRP, cité par Nathalie Faure et Anne Michel, «Des ingénieurs pédagogiques», *Sciences et Vie*, hors série, 172, sept. 1990, p. 110. Citons également Th. COUROUBLE: «La déculpabilisation de l'élève devant une erreur [est un des] atouts majeurs de l'EAO qu'il faut savoir exploiter» («Le rôle des pédagogues dans le développement de l'EAO en formation professionnelle», *Éducation Permanente*, 70-71, déc. 1983, p. 89).

renverser les rôles, en demandant à l'apprenant de devenir leur professeur et de leur enseigner certains contenus. L'apprenant doit alors apprendre lui-même afin de pouvoir enseigner ensuite ce qu'il a assimilé à l'ordinateur. Là encore, l'apprenant se sent valorisé, «plus intelligent que l'ordinateur», ce qui constitue un excellent stimulant.

De plus, certains didacticiels disposent de programmes d'analyse d'erreurs qui expliquent à l'apprenant l'origine de sa faute et l'amènent par indices successifs à la corriger lui-même. La faute est donc considérée comme outil pédagogique, comme source de progrès. Elle n'est plus vraiment faute puisque c'est son auteur qui la rectifie, et par là-même l'annule. Il est évident que l'enseignant ne pourrait pas, faute de temps, procéder à une telle démarche pour chacun des apprenants.

3.1.5: **Une nouvelle relation pédagogique**

3.1.5.1: *La relation apprenant-ordinateur*

L'apprenant n'en est pas pour autant réduit à poursuivre un monologue face à une machine. Il n'y a pas de dépersonnalisation de la relation d'enseignement, car le didacticiel réagit aux actions de l'apprenant. Il est capable de dialoguer avec lui, et ce dialogue a lieu en tête à tête, ce qui est extrêmement rare dans une relation classique enseignant-enseigné, puisqu'il s'agit d'une relation enseignant-enseignés. L'interactivité est un aspect fondamental des didacticiels. Combinée à l'individualisation de l'apprentissage et à l'adéquation de la progression au rythme propre à chaque apprenant, elle permet une pédagogie efficace et agréable, puisqu'elle est décidée par l'apprenant lui-même. Le spectre du robot remplaçant l'enseignant s'éloigne de lui-même: le face-à-face entre apprenant et enseignant est et restera toujours nécessaire à un moment donné de l'acte d'apprentissage. On le sait en particulier pour les jeunes enfants, chez lesquels les données relationnelles et affectives sont essentielles pour apprendre.

3.1.5.2: *La relation apprenant-enseignant*

L'enseignement assisté par ordinateur conduit à une redéfinition des rôles de l'«élève» et du «maître» ainsi que de leur relation. L'«élève» devient un apprenant actif, le «maître» n'a plus le monopole du savoir. De fait, la délocalisation du savoir rend obsolètes les barrières traditionnelles entre celui qui détient le savoir et celui qui le reçoit. Régine Thomas, responsable au Ministère des Affaires Étrangères du programme d'éducation à distance via le satellite Olympus, définit le rôle du professeur en le rebaptisant «animateur», celui qui «insuffle la curiosité et le désir d'apprendre»[7]. Le mot «animateur» est employé différemment par Bernard Dumont, professeur de didactique des disciplines à l'université de Paris VII: le rôle du professeur

> «sera de favoriser la discussion en suscitant des débats (...). L'enseignant, c'est encore la personne-ressource à qui l'élève s'adresse pour rechercher l'information et non plus le filtre obligé, l'unique détenteur du savoir (...). Car l'enfant deviendra d'autant plus rapidement autonome qu'il ne sera pas exagérément soumis au jugement d'un tiers»[8].

Par conséquent, la très grande variété des outils informatiques donne à l'enseignant le choix entre trois types d'enseignement:

- un enseignement directif, dans lequel le professeur décide de l'outil et prend donc l'initiative,
- un enseignement non-directif, dans lequel le professeur crée un environnement d'apprentissage au sein duquel l'élève découvrira lui-même les lois du domaine en observant l'effet de ses actions,
- un enseignement semi-directif, dans lequel le professeur guide la formation de l'élève dans une phase où l'un et l'autre se partagent l'initiative.

---

[7] Cité par Nathalie Faure et Anne Michel, «Des ingénieurs pédagogiques», *Sciences et Vie* hors série, 172, sept. 1990, p. 110.

[8] Idem.

L'enseignant demeurera le pôle essentiel du triangle apprenant-machine-enseignant:

> «La technologie n'est qu'un moyen, il faut une pensée pédagogique, une pensée de concepts assortie d'une façon de les présenter, de les faire acquérir, ainsi que des situations d'apprentissage appropriées»[9].

Il n'est donc pas question que le rôle de l'enseignant se réduise à celui de «presse-bouton». Le professeur du futur ne sera pas déqualifié mais beaucoup plus qualifié: si la distillation du savoir passera de plus en plus par des outils sophistiqués, la philosophie et l'organisation de leur emploi ne pourront rester que le fait du professeur. Pour André de Peretti,

> «le professeur va devenir un organisateur de situations d'apprentissage et de relations à des ressources informationnelles multiples»[10].

En outre, pour Raymond Bourdoncle,

> «le professeur dispose d'une véritable autonomie d'exercice dans sa salle de classe. Ceci s'oppose à un usage des médias qui fait du professeur un enseignant «presse-bouton», perdant son expertise au profit des fabricants de logiciels et de mallettes pédagogiques»[11].

La relation enseignant-enseigné n'est en effet pas programmable. Pour utile qu'il soit dans le processus éducatif, l'outil ne peut à lui seul satisfaire tous les besoins. C'est ainsi que l'enseignant se verra sans doute libéré du rôle de répétiteur mais

---

[9] André de Peretti, directeur honoraire à l'INRP, cité par Nathalie Faure et Anne Michel, «Des ingénieurs pédagogiques», *Sciences et Vie*, hors série, 172, sept. 1990, p. 110.

[10] Idem.

[11] Raymond Bourdoncle, ingénieur d'études à l'INRP, cité par Nathalie Faure et Anne Michel, «Des ingénieurs pédagogiques», *Sciences et Vie*, hors série, 172, sept. 1990, p. 110.

conservera celui, plus gratifiant, de guide et de créateur du concept pédagogique sous-jacent au multimédia. Hubert Montagner définit cet enseignant comme un

> «généraliste de plus en plus compétent, chef d'orchestre capable d'organiser le temps, animateur chargé d'affectivité»[12].

3.1.5.3: *La relation entre apprenants*

On ne pourra pas reprocher aux didacticiels d'être limités à une utilisation en libre-service, donc en-dehors de la classe de langues, d'obliger à disposer d'un ordinateur ou d'un poste de travail par apprenant, et de n'offrir qu'un apprentissage en solitaire. En effet, il est tout à fait possible et bénéfique d'utiliser les didacticiels en salle de classe et en petits groupes. On aura alors un travail par dyades (ou binômes): deux apprenants par poste (dans le cas d'un réseau) ou par ordinateur. L'apprenant, au lieu d'être seul face à son apprentissage, est solidaire d'un autre, avec qui il pourra vérifier ses hypothèses, comparer ses stratégies, élaborer ses réponses. Cette confrontation est très constructive et prépare les apprenants au travail de groupe ou d'équipe.

3.1.6: **Une communication à grande échelle**

Enfin, dans la perspective d'une approche communicative, l'EAO constitue un moyen privilégié d'enseignement de la langue. L'ordinateur est déjà aujourd'hui un outil extraordinaire, et il le sera encore plus demain grâce aux progrès constants dans le domaine de la communication, avec les travaux en synthèse de la parole. Mais il permet d'ores et déjà d'envisager la communication à une échelle sans précédent, grâce entre autres aux réseaux télématiques. Ces

[12] Hubert Montagner, directeur d'unité à l'INSERM, spécialiste du comportement des enfants, cité par N. Faure et A. Michel, «Un nouvel espace-temps», *Sciences et Vie*, hors série, 172, sept. 1990, p. 114.

réseaux sont un potentiel considérable pour l'enseignement des langues secondes, et ils commencent à être utilisés de façon systématique dans le cadre de certains projets pilotes. Ils fournissent aux apprenants des bases de données gigantesques, et ils les mettent en contact avec d'autres apprenants d'autres pays avec lesquels ils peuvent construire ou comparer leurs expériences d'apprentissage. D'autre part, ils offrent aux enseignants des renseignements pratiques sur les initiatives et les matériels relatifs à la pédagogie du français langue seconde. Citons par exemple CESTEL, le serveur télématique du CESTA (Centre d'Étude des Systèmes et Technologies Avancées), accessible sur Minitel, qui recense entre autres une trentaine de logiciels concernant spécifiquement la lecture. Le CESTA a d'autre part créé la Didacthèque, dont les buts sont de mieux cerner les demandes en matière d'EAO tant sur le plan des produits que sur celui de la formation, de faire connaître les didacticiels existants et de recenser leurs évaluations, ainsi que de promouvoir la création en rapprochant auteurs et éditeurs de logiciels. Il faut également mentionner la banque de donnée constituée par le CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique), dont le serveur télématique LOGIDOC propose 450 références concernant 250 logiciels. LOGIDOC, inauguré au salon Educatec de décembre 1986, offre 5 critères d'interrogation: thème et type de didacticiel, matériel nécessaire, niveaux d'utilisation, public, et nom du didacticiel.

Il est donc clair que l'ordinateur est l'avenir en matière de communication, et que par conséquent la pédagogie des langues secondes a tout intérêt à profiter de l'enseignement assisté par ordinateur si elle veut véritablement promouvoir une approche communicative.

L'ordinateur renvoyant à l'informatique, il faudra expliciter certains termes techniques qui ne sont pas du domaine traditionnel de la formation de l'enseignant. C'est pourquoi G. Otman propose un descriptif «pour se familiariser avec le matériel»[13], dans lequel il

[13] G. Otman: «Pour se familiariser avec le matériel», *Le Français dans le Monde*, 204, octobre 1986, pp. 68-72.

définit ce qu'est une configuration, avant de décrire chacun des constituants de cette configuration: les éléments internes au poste-élève, l'écran de visualisation, les outils d'interaction, et les périphériques connectables au micro-ordinateur. Cette familiarisation avec le matériel une fois terminée, on peut se concentrer sur l'aspect pédagogique: le didacticiel.

3.2: **Panorama des didacticiels en français langue étrangère**

3.2.1: **Typologie**

De très nombreux didacticiels sont maintenant proposés aux enseignants de langues secondes. Leur multiplicité et leur variété a conduit les théoriciens à élaborer des critères permettant leur classification, rendue nécessaire afin d'éviter toute confusion auprès des utilisateurs, en particulier les pédagogues, qui bien souvent n'ont aucune notion en informatique. Une fois de plus l'écueil de l'absence de formation, revers de la pluridisciplinarité, menaçait les enseignants. Il fallait donc établir une typologie pour faciliter le choix du didacticiel approprié au contenu d'apprentissage et adapté au public de chaque classe. Plusieurs critères sont envisageables, selon le point de vue que l'on veut privilégier.

3.2.1.1: *Typologie formelle*

Mucchielli (1987) propose un premier classement qui s'attache à la forme des didacticiels. Les didacticiels ouverts sont ceux que l'enseignant peut lui-même modifier au gré de ses besoins, pour lesquels il peut, comme le reprend M. Jannot (1988),

> «sans aucune connaissance informatique et avec un minimum de formation, intégrer les contenus au milieu socio-culturel du lieu de son enseignement, les adapter aux besoins langagiers de ses apprenants, les actualiser en fonction de l'évolution des données économiques et/ou

culturelles ou les transformer complètement. Autrement dit, l'enseignant-utilisateur peut après une demi-journée de formation créer lui-même ses propres développements du didacticiel choisi»[14].

Les didacticiels fermés sont des logiciels non évolutifs qui ne permettent pas à l'enseignant-utilisateur de les modifier. Il est alors obligé de les utiliser tels quels. Le degré d'ouverture dépendra de ce que l'on peut effectivement modifier: les «entrées», l'ordre de cheminement, la mise en page, ou la structure elle-même.

3.2.1.2: *Typologie fonctionnelle*

Taylor (1980) base sa classification des didacticiels sur le fond. Il s'intéresse au mode de fonctionnement, à l'utilisation pour laquelle le didacticiel a été conçu. Il propose trois modes possibles: enseignant, outil et enseigné (tutor, tool, tutee).

En mode enseignant, le logiciel est un répétiteur, il fait faire des exercices. Il peut s'agir de didacticiels de répétition et d'entrainement, à progression séquentielle par séries d'items, qui posent des questions sur des savoirs préalables. On citera par exemple, en français langue étrangère, les logiciels COMPRENEZ et RÉPONDEZ (Heinemann, 1982), respectivement pour l'acquisition des automatismes de la traduction et de la compréhension, et de l'utilisation du présent des verbes réguliers. Le mode enseignant caractérise aussi les didacticiels de type tutoriel, qui suivent les mêmes principes que les didacticiels de répétition et d'entrainement, mais en plus ils introduisent des contenus ou concepts nouveaux.

Le mode outil regroupe les logiciels suivants:

- traitement de texte
- vérification orthographique
- analyse de textes
- aides à l'écriture
- simulation et synthèse de parole:

[14] Michel JANNOT: «Vers une didactique informatique», *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, août-sept. 1988, pp. 90-97.

ELIZA (Weizenbaum, 1984) est un simulateur de conversation; elle joue le rôle d'un psychothérapeuthe qui va aider le patient, l'utilisateur, en l'engageant dans une conversation. ELIZA construit ses réponses et/ou ses questions à partir de mots-clés pris dans les phrases tapées par l'utilisateur, et pour lesquels elle a des réponses toutes prêtes, suffisamment larges pour s'appliquer valablement à un vaste éventail de contextes. Les utilisateurs tapent leurs interventions à l'aide du clavier et les réactions de l'ordinateur s'affichent sur l'écran, construisant ainsi un simulacre de conversation intelligente et sensée entre le psychothérapeute et le patient, entre l'ordinateur et l'homme.

La synthèse vocale est quant à elle destinée à rendre possible la lecture sonore automatique d'un texte écrit. Elle a, depuis le début des années 1970, fait de sérieux progrès: une première génération de systèmes fondés sur des traitements linguistiques simples et sur une technique standard de traitement du signal a été mise au point. La lecture d'un texte orthographié s'effectue en deux étapes: les traitements linguistiques et le traitement du signal. Le texte doit d'abord être phonétisé et sa prosodie doit être définie, ce qui pose encore des problèmes car pour retrouver la prosodie des phrases il faut non seulement tenir compte de la ponctuation mais aussi procéder à une analyse grammaticale. Autre difficulté: les éléments non lexicaux (abréviations, sigles, nombres) doivent être traités à part. De même, les noms propres ne respectant pas les règles classiques de prononciation sont problématiques. Enfin, des spécificités telles que les liaisons, la phonétisation des homographes hétérophones, la restitution des accents orthographiques des textes tapés en majuscules font obstacle à la réalisation d'une voix synthétique comparable à la voix humaine. Dans l'autre sens, les choses sont encore plus complexes: la reconnaissance vocale n'en est qu'à ses premiers pas. Cependant on voit déjà sortir des laboratoires les premières excpérimentations mettant en oeuvre la reconnaissance automatique de la parole. La première difficulté est liée à l'extrême variabilité du signal sonore, ce qui est vrai aussi bien pour un seul locuteur qui peut être affecté par divers facteurs (émotion, fatigue, maladie...) que pour une collection de locuteurs différents. Les systèmes actuels sont soit monolo-

cuteurs soit multilocuteurs à vocabulaire limité, et s'appliquent essentiellement à la dictée vocale. Quant à la traduction automatique en mode vocal, elle reste du domaine de l'utopie, malgré l'annonce du laboratoire japonais ATR, qui promet que son téléphone traducteur sera capable de délivrer en temps réel une version traduite de tout discours en respectant le timbre et les intonations de la voix du locuteur. Les laboratoires spécialisés en télécommunications (ATT, British Telecom, CNET) s'orientent vers la reconnaissance indépendante du locuteur de mots isolés ou de courtes séquences de mots enchaînés. La dispersion des caractéristiques des canaux de transmission et le comportement des usagers compliquent la tâche. C'est pourquoi la taille des vocabulaires se limite encore à une dizaine de mots à chaque instant. Mais les travaux du CNET en ce sens laissent entrevoir d'énormes possibilités quant à une application future à l'enseignement des langues: pour André Soubigou, chargé du groupe Traitement du Signal de parole et Services au CNET, estime que:

> «dialoguer avec une machine aussi naturellement qu'avec un humain ne sera probablement pas encore possible dans 25 ans. Par contre, plus nous avancerons dans le temps, plus nous tendrons vers une simulation toujours meilleure d'un tel dialogue»[15].

Des applications commerciales de la synthèse vocale existent déjà, dans le domaine des télécommunications. Citons en particulier le système Lectel, avant tout destiné aux aveugles, qui permet la lecture vocale par l'intermédiaire du téléphone des pages Minitel. D'autre part, le système Télévox du CNET, distribué par ELAN Informatique, est un ensemble de logiciels de transcription orthographique et phonétique créant l'enchaînement en temps réel des diphones à partir d'un texte écrit sous forme de caractères alphanumériques et comportant rythme et intonation. Ces diphones sont ensuite interprétés sous forme de trames par un

[15] Cité par Patricia Moncorgé, «Les métamorphoses de l'information», *Sciences et Vie* hors série, 172, septembre 1990, p. 98.

processeur spécialisé (circuit synthétiseur) qui les amplifie en sons. On mesure tout l'intérêt dont est potentiellement porteur ce type de systèmes, intégrant la synthèse vocale, appliqué à l'enseignement des langues.

Enfin, en mode enseigné, l'utilisateur enseigne à l'ordinateur. Cette dernière catégorie de didacticiels est bien entendu la moins répandue car la plus difficile à élaborer. Par exemple, le logiciel Shrink and Stretch (SRIA, 1983) sert à l'apprentissage de la contraction du verbe anglais: l'ordinateur pose à l'élève une question concernant la forme contractée d'un verbe ou la forme complète d'une contraction, et qualifie sa réponse: bonne ou mauvaise. Puis il demande à l'élève de lui poser une question, renversant ainsi les rôles. S'il n'a pas la réponse dans sa base de données, il demande à l'utilisateur de la lui enseigner. L'affichage des questions étant aléatoire, il peut très bien par la suite poser à l'utilisateur une question dont ce dernier lui a enseigné la réponse, assurant ainsi une vérification de l'assimilation.

3.2.1.3: *Typologie pédagogique*

Une troisième classification se fera en fonction des domaines d'application des didacticiels: compréhension écrite, expression écrite, compréhension orale et expression orale. Ici, on s'intéresse avant tout à l'aspect pédagogique du didacticiel, à son application pour tel ou tel contenu d'apprentissage. L'enseignant peut alors savoir immédiatement et exactement quel didacticiel conviendrait au point précis qu'il souhaite traiter dans sa classe.

3.2.1.4: *Autres typologies*

Enfin, on pourra classer les didacticiels selon leurs «performances», établies au moyen de grilles d'évaluation. L'évaluation d'un didacticiel prendra en compte des critères très divers:

- un point de vue économique: répond-il à une demande du marché? est-il concurrentiel?

- un point de vue scientifique: quelle est la valeur scientifique, théorique, du contenu du didacticiel?
- un point de vue pédagogique: quelles acquisitions permet-il? quelle est la qualité de la documentation? des écrans? le suivi est-il assuré?

Les évaluations de la Didacthèque du CESTA proposent d'autres grilles de détermination (voir 3.1.5). Un système de classement de ce type a l'avantage d'offrir une réponse concrète et instantanée au pédagogue qui cherche un outil très précis dans le but d'enseigner d'une façon très précise un sujet très précis à un public très précis: le recoupement de critères opéré par le programme de gestion de la base de données proposera les produits qui conviennent exactement aux besoins spécifiques de l'enseignant.

3.2.2: **Domaines d'application des didacticiels en français langue étrangère**

Pour mieux apprécier l'apport de l'ordinateur dans certains domaines et contenus d'apprentissage, nous détaillerons successivement les utilisations actuellement faites de didacticiels pour divers domaines d'application: l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire, de la traduction, de l'expression écrite, ainsi que de la compréhension orale.

3.2.2.1: *Apprentissage de la grammaire*

A: **La grammaire en général**

L'originalité d'un didacticiel tel que CLASSMATE[16] réside dans l'utilisation particulière de l'ordinateur, conçu non comme outil

[16] Logiciel CLASSMATE, compatible IBM avec moniteur monochrome ou couleur. Éditeur: Westermann Schulbuchverlag GmbH. Présentation: Michael SCHNECK, «Enseigner avec STORY CORNER PC et CLASSMATE», *Le Français dans le Monde* spécial Recherches et Applications, «Nouvelles technologies et apprentissage des langues», août-sept. 1988, pp. 38-43.

d'évaluation mais comme instrument d'analyse de réponse. Le programme dialogue avec l'utilisateur pour l'amener pas à pas dans un processus interactif vers la réponse correcte. De plus, la structure du logiciel permet à l'enseignant de composer différents types d'exercices, depuis les textes à trous et les tests de vocabulaire (définition, analogies, antonymes) jusqu'aux actes de communication, en passant par les questions/réponses, les exercices de grammaire et de traduction. Pour chaque réponse donnée par l'utilisateur, Classmate conserve les parties correctes en même temps qu'il corrige une éventuelle mauvaise disposition des mots. Ceci évite les réponses refusées en bloc simplement parce qu'un défaut mineur n'est pas identifié comme tel ni accepté sous réserve par le programme.

B: **Domaines spécifiques de la grammaire**

Certains didacticiels[17] se spécialisent dans des domaines plus pointus de la grammaire: l'accord de l'adjectif (Attaque), des participes (Le Grand Château), la syntaxe de l'interrogation (La Banquière), les pronoms (Grand Prix), les adjectifs possessifs et démonstratifs (La Punaise), les verbes réfléchis (Le Monstre), le présent (Les Mousquetaires), le passé composé (Les Coureurs), les auxiliaires et les verbes irréguliers (La Tempête).

3.2.2.2: *Apprentissage du vocabulaire*

A: **Le vocabulaire en général**

Le didacticiel HILITE[18] se prête particulièrement à l'apprentissage du vocabulaire. Fonctionnant en mode tutoriel sous un système auteur, il présente un paragraphe de 200 mots environ. L'apprenant le lit, puis le programme demande le sens de certains

[17] Pour les références de tous les didacticiels cités mais non détaillés dans ce chapitre, voir Bibliographie Logiciels.

[18] Brian FARRINGTON: «Une expérience d'EAO de FLE au niveau universitaire», *Langue Française*, 83, sept. 89, pp. 73-87.

mots, phrases ou expressions figées. Au besoin, il offre des synonymes et/ou des paraphrases, puis une traduction. Ensuite le paragraphe réapparaît, mais ces mots ou expressions ou phrases sont remplacés par des blancs et l'étudiant doit les restituer, en disposant au besoin des synonymes, paraphrases et traductions. Ce didacticiel permet l'étude de champs sémantiques et convient également à une application à la traduction proprement dite.

B: **Domaines spécifiques du vocabulaire**

Citons d'autre part les didacticiels exclusivement consacrés à des thèmes particuliers: antonymes (Atterrissage), nombres cardinaux (Cash), chiffres (Compte-Calcule), vocabulaire scientifique et technique (Eurêka) entre autres.

3.2.2.3: *Apprentissage de la traduction*

Le didacticiel LITTRÉ est spécifiquement destiné à l'apprentissage de la traduction. Il fonctionne en mode tutoriel selon un système auteur. Il est utilisé au niveau universitaire à l'Université d'Aberdeen (Royaume-Uni). L'ordinateur propose une phrase à traduire et vérifie au fur et à mesure l'acceptabilité syntaxique, grammaticale et lexicale de chaque mot tapé par l'étudiant. Il n'affiche alors que les parties qui ont été acceptées. Ainsi, l'étudiant ne voit pas sa traduction rejetée en bloc parce que seuls quelques éléments sont jugés inacceptables par le programme. D'autre part, LITTRÉ offre un programme d'aide intelligent, dans la mesure où il ne s'agit pas d'une assistance totale qui déresponsabilise l'apprenant mais d'une série de propositions parmi lesquelles l'apprenant devra lui-même faire un choix: l'option LIST donne toutes les traductions possibles d'une expression ou d'une phrase, laissant à l'étudiant la détermination de la meilleure proposition dans le contexte de sa traduction[19].

[19] Brian FARRINGTON: «Une expérience d'EAO de FLE au niveau universitaire», *Langue Française*, 83, sept. 89, pp. 73-87.

3.2.2.4: *Apprentissage de l'expression écrite*

A: **L'expression écrite en général**

Le logiciel «Écritures Automatiques»[20], édité par JERIKO, est compatible PC/Thomson nanoréseau et TO8/TO9. Il est consacré à la production écrite. Sa structure, similaire à celle d'un système de gestion de bases de données, se compose de trois modules. Le premier permet la saisie de phrases simples, entrées par l'utilisateur; ces phrases sont analysées par l'utilisateur, qui range ensuite leurs éléments étiquetés grammaticalement dans une base de données. Ce module est donc un outil pour l'apprentissage de la grammaire, puisque c'est à l'apprenant qu'incombe tout le travail d'identification et d'analyse grammaticale. Le second module sert à gérer la base de données ainsi construite par l'apprenant. Le troisième module permet la production de textes. Trois modes sont envisageables: le mode automatique, dans lequel l'utilisateur n'a aucun contrôle sur le déroulement de la session; un mode «phrase par phrase», dans lequel la production de l'utilisateur est traitée par phrases entières, chaque phrase étant acceptée ou refusée par le programme; et un mode «groupe de mots», dans lequel l'utilisateur doit choisir la fonction grammaticale des groupes de mots qu'il veut faire apparaître. L'utilisateur peut passer d'un module à l'autre pour produire son texte. Écritures Automatiques le conduit à tirer lui-même les leçons de l'utilisation qu'il fait du didacticiel. Ainsi, il comprendra rapidement que s'il veut obtenir des textes intéressants, il a intérêt à entrer un corpus de phrases sémantiquement cohérent. D'autre part, il jugera par lui-même de la validité de son analyse grammaticale: si les textes produits sont incorrects du point de vue de la forme, c'est que l'analyse est incorrecte. On notera que le programme offre la possibilité à l'utilisateur d'essayer plusieurs classements pour un même élément, ce qui peut être très intéressant pour une étude de verbes. L'apprenant

[20] Nous recoupons la description de F. MANGENOT: «Logiciels et classe de langue», *Le Français dans le Monde* 226, juillet 1989, pp. 63-66.

devient alors actif face à la langue, attitude qui lui montre qu'il est capable d'observer et de comprendre par lui-même le fonctionnement de la langue, donc de pouvoir agir sur elle.

Le didacticiel Multiscénario recherche les mêmes objectifs de production écrite, mais propose d'autres moyens pour les atteindre. «Multiscénario» est un outil destiné à permettre de construire des récits arborescents, c'est-à-dire à déroulements multiples. Son auteur, M. Jannot, le présente comme un «système ouvert (...) dont la fonction essentielle est de susciter la communication au travers de la créativité et la créativité par la communication»[21]. L'organisation et la gestion des contenus ainsi que l'exécution des parcours possibles ne nécessitent à aucun moment l'intervention de l'utilisateur.

Favorisant le travail de groupe mais aussi de rigueur du fait des choix qui doivent être logiques, stimulant la production écrite, Multiscénario peut être également utilisé comme déclencheur d'échanges langagiers (discussion des choix, commentaires des récits,...). On peut aussi imprimer un parcours sans les choix et demander aux apprenants de les restituer[22].

B: **Domaines spécifiques de l'expression écrite**

D'autres didacticiels traitent des thèmes plus spécifiques dans l'apprentissage du savoir-écrire. L'écriture poétique (Barde, Alexandrin, quand tu nous tiens, tu nous tiens bien), les proverbes (Proverbes et autres sentences), les catégories narratives et descriptives (le Jeu du Dragon), la rédaction de lettres (Pen-Friend), la correspondance commerciale (Tick-Tack) et le courrier d'entreprise (Script Expert), la ponctuation (Ponctu-Action) sont autant de domaines de spécialité que l'enseignement assisté par ordinateur est apte à traiter.

---

[21] M. JANNOT: présentation de MULTISCÉNARIO, dans «Vers une didactique informatique», *Le Français dans le Monde* spécial, août-sept. 1988, pp. 90-97.

[22] Activités proposées par M. GARRIGUES dans sa description de MULTISCÉNARIO, *Le Français dans le Monde* 230, janvier 1990, pp. 72-74.

3.2.2.5: *Apprentissage de la compréhension écrite*

L'ordinateur permet un accès à l'information qui est impossible sur un support papier. Partant de là, le concept de l'hypertexte, créé par l'informaticien Théodore Nelson,

> «associe un langage naturel avec les capacités de l'ordinateur à établir des liaisons interactives ou des affichages dynamiques (...) sur un texte non linéaire qui ne pourrait pas être convenablement imprimé sur une page conventionnelle»[23].

Le logiciel Hypertexte[24] applique ce principe à la compréhension écrite:

> «On fait (...) appel à un programme qui va traduire le texte (...) créé en Hypertexte. Il n'est donc pas nécessaire de savoir programmer (...). À son niveau le plus élémentaire, l'Hypertexte est un système de gestion de base de données qui permet de connecter entre eux des écrans d'information par association d'idées, ainsi qu'une sorte de réseau sémantique qui lie des matériaux de différents types[25].»

Ce logiciel renouvelle entièrement l'étude de textes, en regroupant les éléments renvoyant à un même thème, en organisant la matière écrite, en reliant les textes entre eux sur le plan du sens au lieu de les présenter linéairement, donc arbitrairement et sans aucune logique réelle. Il offre en outre à l'apprenant la maîtrise des textes, puisqu'il lui permet de les organiser selon ses propres critères d'analyse.

C'est le même principe qu'illustre le logiciel Lecticiel:

> «Plusieurs dizaines de textes (appartenant actuellement au champ des sciences humaines) (...) sont gérés de façon

---

[23] Th. NELSON, Micro-systèmes, 94, février 1989.

[24] J.M. COUR: «Hypertexte», Soft et Micro, juil/août/sept. 1988.

[25] «Hypertexte: l'ordinateur au service des textes», E. CHACHATY, *Le Français dans le Monde* 233, mai-juin 1990, pp. 59-62.

> documentaire: chacun d'entre eux fait l'objet d'une fiche et est décrit selon une vingtaine de paramètres (référence, auteur, caractéristiques linguistiques et textuelles). La banque de données textuelles est donc interrogeable et triable (...). Dans une autre zone du système, le ou les apprenants tiendront à jour une sorte de fichier de notes personnelles ou collectives. Dans cette «mémoire» du travail au quotidien, l'utilisateur fait des remarques sur les textes qu'il étudie, sur ses acquisitions linguistiques et sur bien d'autres choses. Enfin, la dernière zone, dite «atelier du texte», comprend un certain nombre d'outils propres à opérer des repérages à la surface des textes. Il est possible d'obtenir l'image graphique d'un texte, d'interroger son lexique, d'y chercher des formes particulières et de les voir apparaître dans leur contexte, d'étudier la structure formelle de ses paragraphes et de ses phrases, ainsi que sa typographie, d'en repérer les éléments ponctuants, d'apercevoir son articulation globale[26]».

Il ne faut pas oublier les didacticiels de reconstitution de textes (Apprenticiels, Baclangues, Strumpf) et d'acquisition de la lecture (LUCIL, destiné à un public illettré).

J.M. Cour propose en outre d'utiliser Hypertexte pour transformer un manuel de FLE. La procédure serait simple: il faudrait d'abord créer une table des matières, puis un index (grammatical ou lexical), puis des chapitres, en utilisant des mots-clés sur lesquels Hypertexte fondera ses «associations d'idées». Ainsi un manuel banal deviendrait-il une source d'informations complètes, organisées et réorganisables, d'accès facile et rapide, au lieu d'être comme c'est souvent le cas une source de problèmes: où trouver telle définition, dans quel chapitre se trouve telle information, sans parler des renvois multiples qui forcent l'utilisateur à feuilleter l'intégralité du manuel avant d'obtenir les renseignements qu'il recherche.

---

[26] D. LEHMANN, Ch. de MARGERIE, A. PELFRÊNE: «LECTICIEL: l'autonomie?», *Le Français dans le Monde, spécial nouvelles technologies et apprentissage des langues*, août-sept. 1988, pp. 116-121.

3.2.2.6: *Apprentissage de la compréhension orale*

Certains didacticiels proposent un travail sur les actes de parole: donner des directions et localiser (French Connections), jeux de rôles (le Manoir des Oiseaux), simulateurs de conversation (Non mais dites donc). Mais il n'intègrent pas la matière orale dans leur structure. Par contre, il existe une nouvelle génération de didacticiels cherchant à intégrer la dimension sonore.

A: **Le son externe à l'ordinateur**

Le didacticiel Écholangues[27] constitue une nouveauté car il introduit la dimension sonore dans l'enseignement assisté par ordinateur. En effet, sa configuration comporte un micro-ordinateur et un lecteur de cassettes non relié à l'ordinateur, qui permet l'écoute de textes sur lesquels le travail de compréhension se fera. Écholangues est un feuilleton en 9 épisodes qui correspondent à 9 séances de travail. Le didacticiel est prévu pour une utilisation individuelle ou en binômes.

Le but recherché est d'amener l'élève à la compréhension globale d'un document sonore en suscitant chez lui le développement d'une stratégie d'écoute. Le programme permet l'adaptation du déroulement des sessions au niveau de compréhension atteint par l'apprenant à chacune des étapes. Le document sonore est présenté une première fois à l'aide du magnétophone. Après l'avoir écouté, l'apprenant doit répondre à une première série de questions, sous forme de QCM, sans disposer d'aucun feedback, sonore ou écrit. Le document est ensuite présenté pour une seconde écoute, au terme de laquelle les mêmes questions sont reposées, les réponses données par l'apprenant s'inscrivant sur l'écran. L'apprenant a alors la possibilité de corriger, s'il le juge nécessaire, les réponses qu'il a formulées à l'issue de la première écoute. Ce n'est qu'après cette éventuelle correction que le programme dresse un premier bilan de

[27] Nous reprenons ici la description du logiciel ÉCHOLANGUES version FLE faite par M. GARRIGUES: «Logiciel-outil pour la classe», *Le Français dans le Monde* 224, avril 1989, pp. 75-76.

ce qui a été compris; ce bilan s'affiche à l'écran. Si le niveau de compréhension est jugé insuffisant pour continuer la session, une troisième écoute est proposée à l'apprenant. Lors de ce troisième passage, le programme ne repose que les questions auxquelles ont été données des réponses fausses. Et pour chacune des nouvelles réponses, qu'elles soient justes ou fausses, le programme fournit un commentaire explicitant leur logique, amenant ainsi l'élève à confronter cette logique à ce qu'il sait déja du texte. À l'issue de cette phase, le programme affiche un résumé du document sonore établi à partir des réponses correctes de l'apprenant, ainsi qu'un bilan chiffré illustré d'histogrammes, ce qui permet d'évaluer la progression.

B: **Le son intégré à l'ordinateur**

Le didacticiel Métropolitain utilise une technique très récente, pour intégrer la dimension sonore à l'EAO: la carte vocale. Dans ce logiciel fermé d'entrainement à l'oral, le vocabulaire relié au thème est enregistré sur la piste de la carte vocale. Quatre autres thèmes sont proposés sur le même principe: Attachez vos ceintures, Demandez le programme, N'oubliez pas le guide SVP, et Y a-t-il un pilote dans l'avion. Ces cinq produits permettent à l'apprenant d'entendre la matière linguistique contenue dans le didacticiel.

Le didacticiel «Une voix, un micro»[28], construit à partir d'un travail sur l'exploitation didactique des documents sonores «60 voix, 60 exercices» (Hachette-BELC, Paris, 1988) fonctionne selon le même principe: il permet une incitation, un soutien et un guidage à l'écoute, et illustre une approche des documents sonores. De même, le programme a pour objectif global de motiver l'écoute en captant le regard, et pour objectifs particuliers une meilleure perception des indices sonores, la vérification de la compréhension, la mise en évidence de particularités du code oral et des exigences du code écrit.

[28] On trouvera une description plus détaillée de ce didacticiel dans l'article de J.L. Malandain «Les fonctionnalités d'un éditeur sonore dans le domaine de la didactique des langues», *Journal de la formation continue et de l'EAO*, 245, 10/04/1990, pp. 3-5.

3.3: LA SITUATION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ASSISTÉ PAR ORDINATEUR

3.3.1: Des exigences à prendre en compte

L'étude ci-dessus a permis de montrer que les didacticiels offrent de nombreuses activités originales et constructives pour faire assimiler à l'apprenant des contenus très variés. L'enseignement par ordinateur du français langue seconde couvre en effet l'essentiel des contenus d'apprentissage: vocabulaire, grammaire, traduction, compréhension écrite et orale, expression écrite. La plupart des didacticiels répondent aux attentes et aux besoins des enseignants et des apprenants. Cependant, nombreux sont les pédagogues qui émettent des réserves quant aux produits proposés, ceci pour différentes raisons.

Mucchielli (1987) reprend l'ensemble des critiques émises à l'encontre de l'enseignement des langues assisté par ordinateur. Tout d'abord, sur un plan technique, il lui reproche de proposer des produits inadaptés aux matériels scolaires: la plupart des didacticiels exigent une capacité mémoire dont ne disposent pas la majorité des ordinateurs scolaires. En outre, il déplore le coût élevé du matériel, d'autant plus que pour un enseignement assisté par ordinateur efficace, il faudrait disposer d'un micro-ordinateur par élève. D'un point de vue pédagogique, Mucchielli insiste sur la difficulté d'évaluer la qualité des didacticiels, d'autant plus que ces produits souffrent d'une obsolescence rapide, tout en dénonçant la médiocre qualité de certains d'entre eux ainsi que l'absence totale de didacticiels dans certains domaines face à leur surabondance dans d'autres. Enfin, sur le plan méthodologique, Mucchielli revient sur l'absence de formation des enseignants, qui ne peuvent donc ni évaluer correctement les produits ni élaborer leurs propres didacticiels.

3.3.1.1: *Des domaines d'application non traités*

F. Marty fixe les limites des applications de l'enseignement assisté par ordinateur:

«Pour ce qui est de l'enseignement des langues, je pense que l'ordinateur ne pourra jamais, par exemple, analyser une réponse libre écrite, effectuer une analyse phonétique d'une réponse orale, ou comprendre une réponse libre orale et y répondre par un message pertinent. On me demande souvent pourquoi je ne fais pas des leçons de français dans le style des jeux vidéo (...). Le «hic», c'est que dans ces conditions les connaissances sont acquises trop lentement pour atteindre des objectifs pédagogiques de façon satisfaisante. (...) Je n'ai pas encore vu de cours de langues complet (...) qui soit intéressant, amusant et efficace»[29].

3.3.1.2: *Un prix de revient élevé*

F. Marty poursuit sa critique à ce propos:

«Les didacticiels peuvent être facilement copiés sur bande ou disque et distribués sur d'autres systèmes. Faire ces copies ne coûte pas cher, mais ce qui coûte cher, c'est de préparer la leçon elle-même. La leçon coûtera très cher si elle a des messages d'erreurs spécifiques, une analyse d'erreurs fine, la possibilité de stocker les résultats, des exercices de remise à niveau, etc... Pour fournir à l'étudiant une heure de travail sur ordinateur, un professeur de langues et un informaticien devront travailler entre 50 et 100 heures: il leur faudra déterminer les objectifs de l'exercice, écrire le programme qui va juger les réponses et faire l'analyse des erreurs, vérifier si la leçon tourne bien et prend en compte tous les types d'erreurs que peut faire l'étudiant... Ainsi, pour préparer un ensemble d'exercices destinés à deux années d'études en langues, il faudrait un budget de plus de 100 000 dollars, ne serait-ce qu'en salaires, sans compter le temps machine et le petit matériel»[30].

---

[29] «Les enseignants de langues face à l'Enseignement Assisté par Ordinateur», Fernand MARTY, *Le Journal de la Formation Continue et de l'EAO*, 169, 10/12/1983.

[30] Idem.

3.3.1.3: *Problème des langages de programmation*

Le LSE (Langage Symbolique d'Enseignement), conçu par Supelec comme un langage de programmation à but pédagogique, présentait certes le double avantage d'être un langage français avec des ordres en français, et d'avoir une bonne portabilité: un programme écrit en LSE sur une machine pouvait être exécuté sans problème sur une machine différente possédant une version de ce langage. Mais cette propriété n'est pas exclusive au LSE: elle est commune à tous les langages informatiques évolués et normalisés. De plus, la portabilité du LSE est loin d'être parfaite et le passage d'une machine à une autre pose des problèmes d'adaptation. Pourtant, le LSE a servi aux enseignants pour écrire des programmes pédagogiques. Mais la situation est devenue paradoxale quand la programmation de didacticiels est devenue une affaire de spécialistes, et le comble fut atteint quand il fallut programmer en LSE de bonnes idées immédiatement disponibles ailleurs, en d'autres langages. On en est même venu à écrire une version du LSE en Basic, devenu entretemps une norme universelle en micro-informatique. L'obsession d'un langage français en français a conduit à ignorer le Basic comme langage universel d'initiation, le Logo comme langage pédagogique, et le Pascal comme langage de programmation[31].

F. Marty souligne également les difficultés purement informatiques de l'enseignement assisté par ordinateur:

- Il existe plusieurs langages de programmation (BASIC, FORTRAN, PASCAL, LISP, COBOL, TUTOR, etc.). L'auteur d'un cours devra donc préparer autant de versions de son cours qu'il existe de langages de programmation.
- L'usage généralisé de didacticiels restera difficile tant qu'on n'aura pas adopté une norme standard .

[31] Ces informations proviennent de l'article «Informatique: devoir à refaire», de Seymour Dinnematin, dans *Sciences et Vie*, hors série, 164, sept. 1988, pp. 133-134.

– À l'heure actuelle, les professeurs de langues peuvent préparer des exercices en complément des manuels scolaires qu'ils utilisent, mais il est peu vraisemblable qu'ils aient assez de temps disponible et/ou de connaissances en programmation pour préparer eux-mêmes leurs didacticiels, et il est encore plus invraisemblable qu'ils puissent modifier ou améliorer eux-mêmes les cours qu'ils achèteront[32].

3.3.1.4: *Problème de la référence méthodologique*

M. Garrigues dénonce quant à elle «l'inadéquation flagrante» des didacticiels aux objectifs qu'ils prétendent atteindre: pas ou peu d'exercices de type «communicatif»[33] donnant lieu à une réelle production d'énoncés dans la langue cible»[34], inadéquation qu'elle impute

> «aux possibilités et aux limites de l'ordinateur dans le traitement de la langue. La question essentielle que tout concepteur potentiel ou utilisateur averti est d'ailleurs amené tôt ou tard à se poser peut se formuler ainsi: Quels types de production linguistique peut-on raisonnablement envisager de susciter chez l'apprenant que l'ordinateur puisse contrôler? Jusqu'à quel point? Et à quel prix?»[35].

3.3.1.5: *Un certain abus de confiance*

Peu à peu les pédagogues prennent conscience de certains abus dans l'utilisation de la machine. Comme le signale B. Lussato,

---

[32] Les enseignants de langues face à l'Enseignement Assisté par Ordinateur, Fernand MARTY. *Le Journal de la Formation Continue et de l'EAO*, 169, 10/12/1983.

[33] J.C. Beacco dénonce lui aussi l'absence de «matériaux compatibles avec les objectifs affichés de l'enseignement des langues étrangères: apprendre à communiquer». *Le Français dans le Monde* 205, nov. déc. 1986.

[34] «Didacticiels de langues: Quelle analyse de réponse?». *Le Français dans le Monde* 209, mai-juin 1987.

[35] Idem.

> «Une déplorable habitude est en train de s'installer en France aujourd'hui: on ne part plus du besoin pour aller à l'outil; on part de l'outil et on se demande ensuite à quoi il pourrait bien servir»[36].

C'est pour mettre un terme à ces pratiques que l'association EPI (Enseignement Public et Informatique) publiait dans un de ses bulletins un questionnaire d'évaluation de logiciels pédagogiques en classe, prenant en compte les niveaux, les types, les objectifs, la progression, l'utilité par rapport à une approche traditionnelle (sans ordinateur), la présence ou l'absence de documentation pour l'enseignant et l'élève, la mémorisation du travail, la convivialité, l'analyse de réponses, la correction et l'analyse d'erreurs, la présentation d'écrans et le degré d'ouverture. Il était demandé à tous les enseignants utilisant des didacticiels de remplir et retourner ce questionnaire, pour pouvoir en tirer les conséquences et prendre les mesures nécessaires[37].

3.3.2: **Une légitimité contestée**

L'enseignement du français langue étrangère assisté par ordinateur se trouve donc actuellement dans une situation difficile. L'engouement des premiers temps a laissé place à un phénomène de rejet, dû pour une part à la médiocrité des produits proposés, pour une autre part à l'utilisation abusive de l'ordinateur, qui ne sert trop souvent qu'à plaquer des applications déjà existantes sur un support nouveau. Ainsi, selon P. Guihot, chercheur à l'INRP, les programmes actuellement disponibles sur le marché ne sont «que des QCM améliorés»; or qui aurait sinon l'envie, du moins le courage, de rester des heures devant une console d'ordinateur pour répondre à des QCM?[38].

Certains en viennent à mettre en question l'impact de l'ordinateur sur l'apprentissage. Ainsi, une polémique oppose-t-elle

---

[36] B. Lussato, *Sciences et Vie* 814.

[37] Bulletin de l'EPI, 41, mars 1986, pp. 116-124.

[38] Cité par Gérard Chevalier, «Les médias de l'apprentissage», *Sciences et Vie* hors série, 172, septembre 1990, p. 102.

aux États-Unis le groupe de recherche en éducation de J.A. Kulik, du Center for Research on Learning and Teaching de l'University of Michigan à Richard Clark, de l'University of Southern California. J.A. Kulik, C.C. Kulik et Cohen (1980) ont recensé plus de 500 recherches réalisées entre 1960 et 1980 sur l'enseignement assisté par ordinateur. Après avoir analysé un échantillon de 133 de ces recherches, ils ont conclu qu'à tous les niveaux de l'enseignement (primaire, secondaire et collégial), l'EAO avait davantage favorisé l'apprentissage des étudiants qu'un enseignement traditionnel n'utilisant aucun média. Une deuxième analyse (1984) à partir de 32 recherches réalisées au primaire montrait que l'EAO avait sur l'apprentissage des enfants un effet nettement supérieur à celui de l'enseignement traditionnel. Une dernière analyse (1985a) dans les écoles secondaires permettait encore une fois de conclure que l'EAO est supérieur à l'enseignement traditionnel.

Mais la même année, Clark (1985a) contestait ces conclusions dans un article, arguant que l'ordinateur n'est pas la véritable cause des résultats obtenus dans les recherches. Pour lui, d'autres facteurs sont à l'origine de la différence entre l'EAO et l'enseignement traditionnel: les techniques d'enseignement (rétroaction, exemples, analogies, mnémoniques, etc.) et l'organisation de la matière transmise.

Le groupe de Kulik contre-attaque par une nouvelle étude (1985b) confirmant la supériorité de l'EAO. Clark réplique par une autre publication reprenant le caractère discutable de l'impact de l'ordinateur sur l'apprentissage (1985b), puis par un article (1985c) présentant l'étude d'un échantillon des recherches recensées par le groupe de Kulik, étude qui lui permet de maintenir sa position et de réaffirmer que c'est bel et bien la planification systématique des techniques d'enseignement et l'organisation de la matière, et non pas l'utilisation de l'ordinateur, qui sont les véritables causes des résultats indument attribués à l'ordinateur. Clark fait une analogie avec les médicaments: un médicament est composé d'ingrédients actifs et d'un enrobage (capsule, tablette, etc.). De même que l'enrobage du médicament n'a aucun effet sur la maladie, l'ordinateur n'a

aucun effet sur l'apprentissage; ce sont les techniques d'enseignement qui agissent sur l'apprentissage, de la même manière que les ingrédients actifs du médicament agissent sur la maladie.

Le Centre Québécois de Recherche sur les Applications Pédagogiques de l'Ordinateur tente de faire le point[39] sur la situation dans une perspective constructive: l'ordinateur est simplement une technologie de diffusion, comme les autres médias; son rôle est de véhiculer les techniques d'enseignement, qui agissent sur l'apprentissage. Il ne faut pas pour autant rejeter l'ordinateur en tant qu'objet d'application dans l'enseignement. Le choix d'un média d'enseignement doit se fonder non sur le rendement mais sur la réduction des dépenses et du temps d'apprentissage, le manque de disponibilité et de temps des personnes-ressources (enseignants), la flexibilité des horaires.

3.3.3: **Quelles perspectives pour l'enseignement des langues étrangères assisté par ordinateur?**

3.3.3.1: *Simplifier au maximum*

Quelles solutions sont envisageables pour que l'informatique pédagogique ne soit pas enterrée? Tout d'abord, il faut simplifier tout ce qui peut l'être, en particulier au niveau de l'informatique proprement dite: l'enseignant doit avoir accès à la production de didacticiels. Or les langages de programmation ne sont pas toujours faciles. Ils peuvent être de trois ordres: soit des langages classiques, tels que le Basic, Fortran, LOGO, soit le LSE (Langage Symbolique d'Enseignement), soit des systèmes-auteurs. Nous avons déjà soulevé le problème du LSE (voir 3.3.1.3). Pour leur part, les langages typiquement informatiques nécessitent une formation spécifique et une adaptation à l'enseignement. Cependant le LOGO est un cas particulier, puisqu'il est le premier langage

[39] R. Viau, H.D. Stolovitch (1987): *L'impact de l'ordinateur sur l'apprentissage: réalité ou illusion*, Montréal, APO Québec.

informatique à vocation pédagogique et psychologique. Il a été développé à partir de 1970 au Massachusets Institute of Technology sous la direction de Seymour Papert, à partir des travaux de Piaget en psychologie du développement cognitif de l'enfant. Son objectif original était d'offrir à l'enfant un environnement permettant l'acquisition spontanée des concepts mathématiques. LOGO est à la fois une théorie de la connaissance, un langage d'éducation, un matériel permettant à l'utilisateur de tester la puissance de ses idées. En effet,

> «le langage LOGO ne contient pas la notion d'erreur au sens où elle existe dans les autres langages de programmation (...). La théorie LOGO tient compte de la théorie génétique du développement intellectuel de l'enfant, le langage LOGO lui permet de s'exprimer, et le matériel LOGO lui donne l'occasion d'agir sur des objets motivants»[40].

C'est pour résoudre le problème spécifique des langages informatiques qu'a été lancé le projet DIANE du Ministère de l'Éducation Nationale. On a développé des langages auteurs, qui visent à permettre à quiconque de rédiger un logiciel pédagogique sans pour autant avoir besoin de connaître les langages informatiques de programmation. Le projet DIANE a conduit à la création d'outils permettant la production de didacticiels. P. Landry présente les principaux résultats de ce projet:

> «Les auteurs de didacticiels peuvent choisir en fonction de leurs habitudes de travail parmi plusieurs éditeurs de didacticiels offrant chacun un type d'expression différent et complémentaire. Les auteurs réfractaires à tout apprentissage d'un langage, fût-il spécialisé, apprécieront l'Éditeur Fonctionnel. Au moyen de commandes simples, ils peuvent créer et manipuler les éléments du didacticiel directement sur l'écran. L'intégration des fonctions (texte, graphique, analyse des réponses...) augmente le confort en rendant homogènes les commandes d'une

[40] G. Bossuet: *L'ordinateur à l'école: le système LOGO*, Paris, PUF, 1982, coll. L'éducateur.

> fonction à l'autre. Les auteurs habitués à une approche papier peuvent rédiger leur didacticiel à l'aide du langage très concis de l'Éditeur de Forme Langagière qui élimine au maximum la technologie informatique (...). L'Éditeur Arlequin apporte aux auteurs la facilité de transcription des éléments d'un didacticiel grâce aux nombreux opérateurs spécialisés, tout en permettant d'exprimer des algorithmes (création d'exercices, simulation...). Il intègre également une fonction de composition de pages d'écran: par le biais de «fond» d'écran et de fenêtres, il devient facile de produire des écrans attrayants»[41].

C'est ce type de systèmes qui se développe le plus actuellement.

3.3.3.2: *Exploiter la spécificité des ordinateurs*

Pour M. Garrigues, il faut tirer parti des caractéristiques propres à l'ordinateur:

> «Si le micro-ordinateur reste, on le sait, un répétiteur auquel peuvent être dévolues les tâches ingrates et fastidieuses de l'apprentissage, ce n'est plus ce rôle que les utilisateurs entendent lui faire jouer aujourd'hui. Auxiliaire de l'enseignant, il sert moins à contrôler qu'à faire produire et manipuler de la langue. Plus «attractif» et mieux maîtrisé, il permet de proposer aux élèves des tâches inédites directement intégrables dans le cours de langue»[42].

3.3.3.3: *S'intéresser aux processus d'apprentissage*

P. Bordeleau pense que l'arrivée des micro-ordinateurs permet de nouvelles applications pédagogiques, centrées sur le

---

[41] P. LANDRY: «Produire des didacticiels avec DIANE», *Éducation et Informatique*, 22, sept. oct. 1984.

[42] M. GARRIGUES, Le Français dans le Monde, spécial, *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, août-sept. 1988, préface.

processus d'apprentissage plutôt que sur les contenus d'apprentissage. Ainsi, le concept de l'ordinateur-outil fait apparaître d'autres aspects de l'impact de l'ordinateur dans l'enseignement et oblige à utiliser des approches méthodologiques centrées davantage sur l'analyse qualitative des observations et informations recueillies auprès des apprenants que sur l'analyse quantitative des résultats obtenus par les apprenants en EAO:

> «Le bénéfice de l'ordinateur n'est plus envisagé en termes d'acquisitions de contenus mais plutôt en termes de développement de nouvelles façons d'apprendre (...). Comment tirer parti de la puissance de l'ordinateur pour favoriser l'apprentissage? Quels types d'apprentissages (habiletés, comportements, ...) l'ordinateur permet-il d'accomplir?»[43].

3.3.3.4: *Remettre les choses à leur place*

A. Pelfrêne n'entrevoit de salut que dans une collaboration étroite entre les informaticiens, les linguistes et les pédagogues. Cette collaboration doit être un véritable travail d'équipe, chacun tenant compte des exigences et des difficultés de l'autre. Mais il faut surtout que la réflexion pédagogique reste antérieure à la réflexion informatique[44]. On doit donc continuer à déterminer les objectifs en fonction des publics et poursuivre l'approfondissement des méthodes visant à atteindre ces objectifs; ensuite seulement on se demandera en quoi l'informatique peut être utile et comment, tout en ayant conscience des bouleversements ou modifications qu'elle provoquera dans la relation pédagogique. Enfin, il faut travailler à l'élaboration concrète de didacticiels, et non se contenter d'une réflexion qui ne dépassera jamais le stade de la «méditation». A. Pelfrêne conclut en disant qu':

---

[43] Pierre Bordeleau, in Rolland Viau, Harold D. Stolovitch (1987): *L'impact de l'ordinateur sur l'apprentissage: réalité ou illusion?*, Montréal, APO Québec, avant-propos.

[44] J.C. Beacco exprime cette préoccupation dans «Méthodes et méthodologies: pour faire le point», *Le Français dans le Monde* 205, p. 48.

«Il serait grave que l'informatique se passe des pédagogues, il ne le serait pas moins que les pédagogues se passent de l'informatique»[45].

3.3.3.5: *Miser sur l'intelligence artificielle*

Les nouvelles directions de recherche en EAO s'orientent désormais vers des systèmes «intelligents»: l'EAO devient l'EIAO, enseignement intelligemment assisté par ordinateur. Le premier système d'EIAO, Scholar (Carbonell, 1970), portait sur la géographie de l'Amérique du Sud. Avec l'EIAO, on passe des tuteurs directifs aux «environnements d'apprentissage», réactifs, dans lesquels l'apprenant acquiert les connaissances en explorant ses propres idées:

> «In the last five years, researchers have focused on supportive learning environments intended to facilitate learning-by-doing: transforming factual knowledge into experimental knowledge. These systems attempt to combine the problem-solving experience and the motivation of "discovery" learning with the effective guidance of tutorial interactions».
>
> «Depuis cinq ans, les chercheurs se concentrent sur la création d'environnements réactifs visant à faciliter l'apprentissage expérimental: il s'agit de transformer la connaissance théorique en une connaissance par l'expérience. Ces systèmes tentent de combiner la résolution de problèmes par l'expérimentation et la motivation d'un apprentissage par la découverte avec le véritable guidage qu'offrent les interactions d'enseignement»[46].

Ce type de systèmes, dit système expert, comporte une base de connaissances complexes, un module de résolution de problèmes, une interface naturelle (par exemple en langage naturel)

---

[45] A. PELFRÊNE: «Enseignement et didactique des langues étrangères: une rencontre mal engagée», in GALISSON: *D'autres voies pour la DDL*.

[46] D. Sleeman, J.S. Brown (1982): Intelligent Tutoring Systems, New York, Academic Press, Computer and People series.

pour pouvoir intégrer et traiter les questions de l'utilisateur, et une composante explicative pour pouvoir indiquer ses actions à l'utilisateur.

Un système expert est censé modéliser le raisonnement d'un expert du domaine et donc fournir à un utilisateur plus ou moins profane une solution à un problème complexe. La logique des systèmes experts suppose par conséquent que l'on ait réussi à extraire la base de connaissances d'un expert, qui sera parvenu à la matérialiser dans un ensemble de règles très diverses et non structurées a priori. Un mécanisme d'inférences indépendant de la base de connaissances permet ensuite au système confronté à une situation donnée de retrouver, dans ce qui apparait comme un fouillis de règles à sa disposition, le raisonnement qui aboutira à la bonne réponse. C'est leur souplesse d'adaptation à des multitudes de situations, leur capacité à prendre en compte des situations floues qui rendent ces systèmes attrayants pour développer des outils de formation qui respecteront le rythme et les fautes de l'apprenant. Il n'y aura plus un seul chemin dans une seule direction vers un seul but, comme dans l'EAO classique. L'EIAO permet des chemins de traverse et des retours en arrière. Ces nouveaux systèmes aideront l'apprenant dans sa nouvelle tâche: la recherche et la gestion de l'information. La racine commune des verbes «s'informer» et «se former» apparaîtra de plus en plus évidente, de même que le lien entre éducation et informatique sera de plus en plus justifié[47].

[47] Des laboratoires d'intelligence artificielle commencent à se former dans les facultés de sciences de l'éducation, comme par exemple le Laboratoire d'Intelligence Artificielle en Éducation de l'Université Laval à Québec, Canada, créé en janvier 1986.

QUATRIÈME PARTIE:

Principes d'élaboration d'un didacticiel pour l'enseignement de l'intonation du français langue étrangère

4.1: DÉTERMINATION DU PROJET

L'élaboration d'un didacticiel doit prendre en compte plusieurs éléments de nature différente. Il s'agit en premier lieu de s'assurer que le didacticiel projeté répond à un besoin, et qu'il n'est pas une version de plus d'un produit existant déjà ou un simple alibi pour l'utilisation de l'ordinateur. Il faut ensuite que le didacticiel mette en pratique un certain nombre de principes théoriques, méthodologiques et pédagogiques: en effet, il doit posséder un cadre didactique, des bases théoriques ou scientifiques, des objectifs pédagogiques clairement définis, afin de permettre aux futurs enseignants utilisateurs de déterminer sans équivoque l'apport éventuel du didacticiel dans leur pédagogie. De plus, il est absolument indispensable que l'élaboration du didacticiel prenne en compte l'ensemble des critiques formulées par les didacticiens, les enseignants et les utilisateurs vis-à-vis des logiciels pédagogiques qui existent déjà, critiques que nous avons recensées et analysées tout au long de la troisième partie de ce mémoire, et qui constituent une sorte de cahier des charges qu'il nous faudra respecter.

La réalisation d'un didacticiel pour les langues étrangères implique, comme l'a dit A. Peifrène, une étroite collaboration entre le travail du didacticien, du pédagogue, du linguiste et de l'informaticien. Notre formation théorique en didactique et en pédagogie des langues et notre expérience dans l'enseignement du français langue étrangère, alliées aux compétences de Philippe Martin en linguistique et en informatique nous permettaient donc d'envisager notre travail dans un contexte tout à fait approprié. Bien entendu, un important travail de recherche en méthodologie, didactique, linguistique appliquée à l'enseignement des langues, informatique pédagogique, retracé dans les trois premières parties de ce mémoire, nous a été nécessaire afin de cerner précisément notre objectif et d'avoir une connaissance actualisée de la situation non seulement de l'enseignement de l'intonation en français langue étrangère mais de l'enseignement assisté par ordinateur dans cette discipline, avant même de pouvoir commencer à envisager les principes d'élaboration du didacticiel. En effet, le projet de produit que nous décrivons est le résultat de toute une démarche:

- un bilan de la situation de l'intonation dans l'enseignement du français langue étrangère,
- un recensement complet des avantages et des inconvénients de l'enseignement assisté par ordinateur et des produits qui le matérialisent,
- la détermination des éléments indispensables selon les spécialistes à la réalisation du didacticiel compte tenu de son objectif, l'enseignement de l'intonation du français langue étrangère,
- une réflexion sur les moyens d'intégrer ces éléments au projet avec – et malgré – les rigueurs de la programmation informatique,
- et enfin, la faisabilité technique de ce que nous souhaitions d'un point de vue purement théorique.

4.1.1: **Objectif général**

4.1.1.1: *Du point de vue de l'enseignement/apprentissage*

Didacticiens et pédagogues ont clairement dénoncé l'utilisation inadéquate de l'ordinateur, qui se manifeste sous deux formes essentielles:

- l'ordinateur comme alibi sans fondement, qui se contente de servir de nouveau support pour une application existant depuis longtemps;
- l'ordinateur non utilisé pour certains domaines de l'enseignement, en particulier celui de l'expression orale.

Les informations recensées dans la partie précédente ont montré que si effectivement l'enseignement assisté par ordinateur offre en français langue étrangère des activités extrêmement profitables en compréhension orale et écrite ainsi qu'en expression écrite, il n'y a pas encore de didacticiel dédié au travail de l'expression orale. Ceci s'explique notamment par le fait que jusqu'à présent l'informatique grand public ne permettait pas d'intégrer de façon

systématique la dimension orale à l'ordinateur personnel. Par ailleurs, le manque d'outils techniques en général pour un enseignement d'envergure de l'intonation a déjà été souligné.

Ainsi, l'élaboration d'un didacticiel dédié à la mise en place d'une pédagogie de l'intonation, telle qu'elle a été définie par Besse et Galisson (1976) – faire acquérir des intonations réelles et éviter les contresens intonatifs –, comme élément de l'enseignement de l'expression orale en français langue étrangère, répond à un double besoin.

4.1.1.2: *Du point de vue de la recherche*

Tout projet de recherche-développement se définit essentiellement par deux critères: il est orienté vers la résolution d'un problème, et il cherche à résoudre ce problème par le développement d'un produit, d'une application, d'une technique ou d'une nouvelle méthodologie. Dans cette perspective, il se présente d'abord comme une idée de solution à un problème. Selon M. Carrière et J. Lafeuille[1], il y a problème de recherche-développement pour la réalisation de logiciels éducatifs d'une part lorsque la solution envisagée est innovatrice, d'autre part si le développement du produit projeté permet de répondre à un questionnement – ce développement n'étant pas uniquement accessoire à la recherche – ou si le produit projeté n'existe pas, et enfin lorsque la démarche de résolution, au moins en partie, n'est pas connue a priori mais est constamment sujette à révision.

À partir de ce double point de vue, on peut raisonnablement supposer que l'élaboration d'un outil informatique destiné à l'enseignement de l'intonation comme composante constitutive de l'oral dans le cadre de la pédagogie assistée par ordinateur est susceptible d'intéresser les enseignants de français langue étrangère et les théoriciens de l'enseignement/apprentissage des langues.

---

[1] M. Carrière, J. Lafeuille (1989): *Développement d'un modèle de recherche-développement pour la réalisation de logiciels éducatifs.*

4.1.2: **Principe de base**

Comme nous l'avons montré tout au long de la seconde partie de notre recherche, élaborer un outil informatique pour l'enseignement de l'intonation en français langue étrangère doit tenir compte du fait qu'il n'y a à ce jour aucun modèle descriptif général, exhaustif, «universel» de l'intonation qui fasse l'unanimité parmi les linguistes. Il s'ensuit que proposer un outil reposant sur une théorie particulière de l'intonation fait courir le risque, en privilégiant une hypothèse de base, de rejeter ou d'ignorer toutes les autres théories. Nous n'avons pas la compétence pour juger du bien-fondé d'une hypothèse donnée par rapport aux autres, et notre objectif n'est pas d'élaborer un outil dédié à une théorie particulière mais de fournir un auxiliaire ouvert et utilisable en tout contexte. C'est pourquoi nous ne nous baserons pas sur une théorie spécifique pour notre recherche, mais sur une observation directe des faits réels.

D'autre part, nous avons vu qu'il existait déjà des tentatives d'intégration d'outils techniques dans l'optique d'une pédagogie de l'intonation. C'est en particulier le cas du visualiseur de mélodie (voir 2.2.3.4). Cet instrument permettait à l'étudiant de prendre conscience visuellement de sa production orale, en complément du feedback sonore que peut lui offrir l'enregistrement et la réécoute de ses énoncés. En effet le feedback sonore seul n'est pas suffisant dans la plupart des cas, de même que les conseils articulatoires prodigués par certains manuels ne sont pas signifiants pour des étudiants (et quelquefois des enseignants) non formés dans ce domaine. Un complément visuel s'avère d'une efficacité qui n'est plus à démontrer. Or nous avons souligné que l'appareil utilisé tel quel par James affichait des tracés très complexes, extrêmement difficiles à identifier et à lire par l'étudiant – comme par tout individu – non initié à la phonétique acoustique. Nous avions nous-même utilisé un visualiseur plus perfectionné pour déterminer les contours intonatifs des productions des étudiants lors de notre expérience à l'Université de Toronto, et il nous avait fallu un certain temps avant d'être à même de déchiffrer correctement les schémas mélodiques, pourtant bien plus explicites que ceux tracés par l'appareil utilisé par James. Car il ne faut pas oublier que si ces

appareils sophistiqués permettent une lecture claire et limpide pour l'acousticien, le phonéticien ou le linguiste, ils fournissent des schémas qui sur le plan strictement pédagogique ne sont pas exploitables. En formulant le projet d'un didacticiel visualisant les schémas intonatifs d'énoncés, nous avons donc intégré la nécessité d'élaborer un outil qui soit directement exploitable par l'utilisateur, enseignant ou apprenant, non initié à la lecture de schémas bruts issus de spectrographes ou d'appareils assimilés: nous ne voulions pas exiger des utilisateurs une formation préalable en phonétique acoustique ou articulatoire.

Inscrire un projet de didacticiel dans le cadre d'un enseignement axé sur la parole présuppose la prise en compte de la dimension orale en tant que telle. C'est pourquoi le didacticiel intègrera l'oral dans sa structure de base. Cette intégration se fera grâce aux innovations techniques qui ont permis l'élaboration d'une audiocarte ou carte vocale, installée dans l'ordinateur lui-même.

J.L Malandain (BELC-CIEP) explicite l'intérêt d'un «éditeur sonore» dans le domaine de la didactique des langues, en soulignant que les cartes vocales sont désormais accessibles:

> «Les enseignants de langues, gros consommateurs de documents sonores, sont évidemment attentifs au développement actuel de la numérisation du son, c'est-à-dire – et pour simplifier – à la capacité de recueillir et de restituer la parole sous la forme d'un fichier géré par un ordinateur doté d'une carte vocale. L'entrée est un microphone et la sortie est un haut-parleur, comme pour un magnétophone... Mais tout le reste est différent car, au lieu du stockage analogique sur un ruban magnétique avec accès séquentiel (même en vitesse accélérée), la numérisation autorise l'accès direct et toutes les manipulations comme on le fait pour des fichiers sur disquette, en libérant l'utilisateur des contraintes temporelles et matérielles propres au travail sur le son»[2].

[2] J.L. Malandain: «Les fonctionnalités d'un éditeur sonore dans le domaine de la didactique des langues», *Le Journal de la Formation Continue et de l'EAO*, 245, 10/04/1990, p. 3. Voir aussi Rüschoff (1988): «Didacticiels multi-médias de langues étrangères».

C'est cette même carte qui est utilisée dans le logiciel Métropolitain que nous avons décrit précédemment (3.2.2.6). Elle permet donc d'utiliser l'ordinateur comme «magnétophone»: on peut enregistrer du son naturel, avec un microphone ou à partir d'une bande ou d'une cassette, sur le disque dur, et appeler ensuite un audiopassage quelconque. La qualité du son n'est pour le moment pas excellente mais elle est déjà acceptable. De plus, il n'est pas très difficile de synchroniser le son avec l'écriture sur l'écran. L'élaboration d'un didacticiel intégrant la dimension sonore et orale par l'intermédiaire d'une carte vocale, sur les bases évoquées ci-dessus par J.L. Malandain comblerait donc une lacune dans le domaine de l'enseignement de l'expression orale, en même temps qu'elle répondrait à un besoin explicite.

Le principe de base du didacticiel pour l'enseignement de l'intonation du français langue étrangère sera alors de permettre un travail approfondi sur l'intonation d'énoncés choisis par l'enseignant; ce travail consistera à imiter ces énoncés, avec l'aide d'une part de leur restitution sonore et d'autre part de la visualisation de leur courbe mélodique. Ces bases d'élaboration de didacticiel ont déjà été évoquées en tant que moyen d'exploitation didactique d'un éditeur sonore: J.L. Malandain, dans l'article que nous avons cité, légitime en effet l'intérêt d'un tel projet pour l'enseignant de langue travaillant sur des matériaux sonores dans la perspective de l'EAO:

> «Une réponse vocale, donnée au microphone sur une consigne précise, doit pouvoir être recueillie, numérisée en temps réel et, éventuellement, stockée en mémoire de masse, selon l'objectif recherché:
> - comparaison immédiate de la production sonore traduite en graphique à l'écran avec un modèle déjà installé (respect ou non de la courbe mélodique, du rythme, voire de la configuration des phonèmes dans les cas de correction phonétique);
> - vérification ultérieure par l'enseignant des énoncés enregistrés (prononciation, correction, cohérence, etc., selon les fonctions mises en oeuvre dans un laboratoire de langues), la seule limitation étant la capacité de stockage (...)

- possibilité de proposer des «événements» à l'écran pendant la diffusion d'une séquence sonore, par exemple la transcription synchrone ou des commentaires, des explications, des illustrations graphiques, etc.
- transformation de tout ou partie d'un fichier en représentation graphique des principaux paramètres de la parole (hauteur, intensité, harmoniques) sous la forme du contour prosodique»[3].

Le projet de didacticiel que nous formulons recoupe ces indications. Bien entendu, il va de soi que ce projet de base ne constitue que la trame de départ et qu'il sera modulé et affiné en fonction des exigences à tous les niveaux que les utilisateurs de ce type de produit ont formulées.

4.2: **LES DOMAINES D'EXIGENCES À RESPECTER**

4.2.1: **Le domaine technique et matériel**

Nous avons vu que de nombreuses critiques portent sur la quantité, le coût, la complexité des appareils impliqués dans l'enseignement assisté par ordinateur, et sur la surenchère en produits et matériels qui transforme l'acquisition d'équipements en une vaine et onéreuse course contre la montre, étant donné l'obsolescence très rapide qui caractérise le matériel informatique en général.

4.2.1.1: *Caractéristiques du matériel nécessaire*

Le matériel nécessaire pour ce didacticiel n'est pas tellement différent du matériel déjà présent dans de nombreuses universités:

[3] J.L. Malandain: «Les fonctionnalités d'un éditeur sonore dans le domaine de la didactique des langues». *Le Journal de la Formation Continue et de l'EAO*, 245, 10/04/1990, p. 4.

- Un micro-ordinateur compatible PC ayant une mémoire de 512 kilooctets au minimum, fonctionnant sous système d'exploitation MS-DOS et ayant une vitesse d'exécution de 16 mégahertz.
- Un moniteur couleur, permettant un affichage significatif des courbes mélodiques des énoncés, ainsi qu'une utilisation plus agréable et plus conviviale.
- Une carte graphique VGA ou EGA pour une bonne résolution des tracés mélodiques.
- Une souris, pour une utilisation rapide et simple du didacticiel.
- Une audiocarte à deux pistes sur laquelle seront enregistrés les énoncés modèles et les reproductions de l'apprenant.
- Un microphone et un haut-parleur de petite taille ou un combiné casque-micro permettant l'enregistrement et l'écoute des énoncés.

On le voit, seuls le moniteur couleur et la carte graphique peuvent ne pas équiper les établissements. En effet, l'audiocarte sera fournie avec le didacticiel, et le reste des éléments est déjà présent dans les laboratoires de langues. La plupart des établissements de niveau universitaire sont équipées en micro-ordinateurs, en particulier en Amérique du Nord. Si les écoles utilisent souvent les ordinateurs en réseaux, les universités préfèrent en effet les micro-ordinateurs, plus polyvalents et mieux adaptés aux besoins des étudiants. Ce didacticiel utilisera donc essentiellement le gros matériel déjà disponible dans l'établissement, contrairement par exemple à une installation comportant un vidéodisque ou un lecteur laser vidéo pilotés par ordinateur. Il tient ainsi compte des doléances exprimées à cet égard par les utilisateurs.

4.2.1.2: *Problème du coût*

A. **Le coût du matériel**

Comme le paragraphe précédent le laisse entendre, le coût du matériel nécessaire pour le didacticiel sera minime, puisque le

didacticiel ne nécessite pas d'autre gros matériel que celui dont la majorité des établissements sont équipés. Il n'y a éventuellement que le moniteur couleur et la carte graphique qui peuvent entraîner un investissement, mais le coût reste nettement moindre que l'acquisition de matériel informatique lourd ou d'appareils tels que le lecteur laser vidéo, qui exige de surcroît l'achat de disques laser extrêmement coûteux.

En ce qui concerne l'équipement des établissements scolaires français en ordinateurs, la situation actuelle est nettement plus favorable à l'utilisation de logiciels pédagogiques qu'elle ne l'était il y a encore quelques années, ce en raison de «quinze ans de choix faits en hauts lieux, de revirements et de protectionnisme cocardier (qui) ont abouti à (les) équiper de systèmes dépassés, hors normes et peu performants»[4]. Seymour Dinnematin retrace l'histoire de l'entrée de l'informatique à l'école, histoire qui commence en 1970 avec l'expérience dite «des 58 lycées». À l'époque, les micro-ordinateurs n'existaient pas[5], et les lycées choisis pour faire partie de cette expérience pilote furent équipés du plus petit ordinateur disponible, le Mitra 15. Cette expérience prit fin en 1976 avec un bilan très mitigé: si les élèves accueillaient plutôt bien l'ordinateur, en revanche les enseignants critiquaient le manque d'outils, de formation et de temps de formation.

Suivent deux années de vide, et ce n'est qu'en 1978 que l'informatique reprend brusquement la une de l'actualité scolaire, suite à une succession d'événements: la publication du rapport Nora-Minc sur l'informatisation de la société, le vote de la loi Informatique et Libertés, la création de la CNIL (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés), la naissance de la télématique et l'apparition des premiers micro-ordinateurs. C'est alors qu'est décidée la spectaculaire opération dite «des 10 000 micros», qui se met en place avant que le débat de fond sur l'infor-

[4] Seymour Dinnematin, «Informatique: devoir à refaire», *Sciences et Vie* hors série, 164, sept. 1988, p. 131.

[5] Pour un historique de la production informatique, voir *Aujourd'hui l'EAO, demain l'EIAO*, de G. OTMAN (1988).

matique scolaire soit tranché: l'informatique devait-elle être envisagée en tant qu'informatique scientifique ou en tant qu'informatique pédagogique? devait-elle être étudiée pour elle-même en tant que discipline à part entière ou utilisée comme outil d'enseignement d'autres disciplines? En outre, cette opération intervenait dans une situation d'extrême instabilité du marché de l'informatique, chaque constructeur semblant mettre un point d'honneur à être parfaitement incompatible avec ses concurrents. L'Éducation Nationale imposa deux principes: les micro-ordinateurs devaient être français, et ils devaient comporter le langage LSE (Langage Symbolique d'Enseignement), langage informatique à usage pédagogique mis au point lors de l'expérience «des 58 lycées». Les appels d'offres qui suivirent conduisirent au choix de machines peu performantes alors que dans le même temps Apple, avec l'Apple II, Commodore, avec le PET et Tandy, avec le TRS, s'imposaient dans l'ensemble des établissements scolaires du reste du monde. En novembre 1981, le Centre Mondial Informatique ouvre ses portes, avec pour mission un programme culturel et éducatif. Pendant un an, Seymour Papert, inventeur du langage pédagogique Logo, y démontrera en pratique les qualités pédagogiques intrinsèques de l'informatique. En 1983 est lancé un nouveau projet prévoyant l'implantation de 100 000 micro-ordinateurs en cinq ans dans les écoles françaises. L'achat exclusif de machines françaises n'est pas remis en cause, mais le débat de fond est tranché: tous les élèves ayant à terme accès à l'ordinateur, il devra servir dans toutes les matières, l'enseignement de l'informatique proprement dite étant réservé aux sections spécialisées. Ce projet n'aura de répercussions visibles qu'à partir de 1985, étant entretemps devenu le plan IPT, Informatique Pour Tous. On abandonne alors les machines autonomes et on tente de mettre au point un système permettant aux ordinateurs d'une classe de dialoguer avec l'ordinateur du maître. Le poste du maître est un ordinateur professionnel compatible avec l'IBM-PC, doté d'un microprocesseur à 16 bits. Les postes-élèves, plus modestes, sont construits autour de microprocesseurs à 8 bits. Ces petites machines fabriquées chez Thomson, les MO5, sont reliées par un système de connecteurs baptisé nano-réseau, mis au point par la société Léanord en contrat avec le Ministère de l'Éducation Nationale. Cette organisation hétérogène va multiplier les problèmes pratiques: à

cause des câbles, il faut une salle spécifiquement réservée à l'informatique; de plus, les élèves ont l'impression d'un système à deux vitesses dans lequel ils n'ont droit qu'à une machine-jouet, la machine sérieuse étant réservée au maître: pas question en effet de faire fonctionner un programme de la machine du maître sur celle de l'élève. Rien d'étonnant à ce que les 17 éléments qui composaient un tel système soient souvent restés au fond d'un placard.

Il reste qu'en 1985, à l'époque du choix du nano-réseau contre les compatibles PC, rien ne laissait supposer la suprématie et la baisse spectaculaire des prix des micro-ordinateurs. Cela n'est devenu évident qu'en 1988. Aujourd'hui, l'aspect concurrentiel de l'informatique scolaire est enfin reconnu, et depuis 1987 des constructeurs étrangers remportent des appels d'offres à armes égales avec les constructeurs français. De plus, la normalisation de fait de la micro-informatique est prise en compte, et le «compatible PC» est la norme admise par tous. Pour concilier le libre choix et la cohérence du parc installé, le système de la «licence mixte» permet à un constructeur dont la machine a été choisie par l'Éducation Nationale pour une dotation de vendre directement aux établissements scolaires, à titre de compléments, des machines similaires à un prix préférentiel négocié à l'avance. À l'heure actuelle, l'équipement des établissements français en micro-ordinateurs n'est donc plus un problème et tend de plus en plus à se généraliser. Ainsi, les dernières statistiques, arrêtées au 01.01.1987, établissent que le secteur éducatif français, primaire, secondaire et universitaire, public et privé confondus, possède un parc de quelques 137 000 micro-ordinateurs.

B. **Le coût du logiciel**

Le didacticiel se présentera sous la forme d'une coquille vide, dans laquelle l'enseignant entrera lui-même les éléments du contenu d'apprentissage. Ceci présente plusieurs avantages du point de vue du coût. Tout d'abord, le didacticiel est économique, puisqu'il n'est pas de type fermé et par conséquent limité à une seule application exclusivement; pour travailler un autre texte, l'enseignant doit simplement l'entrer dans la coquille, au lieu d'acheter un autre

produit dédié exclusivement à cet autre texte. Le même didacticiel servira pour tous les textes. Il s'ensuit que, étant donné que c'est l'enseignant qui consacre du temps à la programmation du didacticiel, le prix de revient du produit est moindre, ayant nécessité moins de temps de la part des concepteurs.

On élude ainsi le problème qui s'était posé dès la création du langage LSE et des logiciels pédagogiques écrits avec ce langage qui avaient vu le jour dans toutes les disciplines (plus de 400 logiciels ou maquettes de logiciels). Avec la dotation initiale d'une cinquantaine de programmes imposés, qui mêlaient logiciels professionnels et logiciels pédagogiques, la pédagogie s'effaçait devant la technique et les problèmes se multipliaient: ainsi, certains logiciels ne fonctionnaient qu'avec certaines séries de machines apparemment identiques aux autres mais différentes à l'intérieur.

Aujourd'hui, cet état de fait disparaît, et les logiciels ne sont plus imposés aux établissements comme ils l'étaient auparavant: un logiciel choisi fait l'objet d'une redevance forfaitaire à son éditeur, une somme minime restant à la charge de l'établissement pour chaque copie. Ainsi, des programmes classiques de grande diffusion peuvent, quand ils ont un intérêt pédagogique, faire leur entrée dans les écoles.

4.2.2: **Le domaine méthodologique**

4.2.2.1: *Quelles bases théoriques?*

Lors d'une précédente recherche (Canto, 1988), nous avons mis en évidence le bien-fondé d'une initiation à l'intonation pour des étudiants de français langue seconde dont l'examen oral de fin de première année prévoit une évaluation de l'intonation, sans que le cursus ne leur fournisse d'enseignement spécifique dans ce domaine. L'expérience que nous avions menée avait montré que les performances des étudiants ayant suivi l'entraînement à l'intonation étaient très nettement supérieures à celles des étu-

diants de même niveau n'ayant suivi aucun entrainement, et que l'ensemble de ces étudiants avaient, lors d'un test préliminaire à l'expérimentation, obtenu les mêmes mauvais résultats quant à leurs performances.

Cette recherche avait permis de révéler un réel besoin, exprimé par les apprenants eux-mêmes, dans le domaine de l'entrainement à la correction intonative de l'expression orale. En outre, les enseignants eux-mêmes souhaiteraient avoir un matériel qui leur donne la possibilité de mettre en oeuvre les éléments d'une pédagogie de l'intonation contenus dans les nombreux ouvrages évoqués plus haut (voir 2.2.2).

L'une des critiques les plus fréquentes de la part des enseignants est le fait que l'ordinateur est parfois utilisé comme simple alibi: soit il constitue simplement un support nouveau pour une application déjà existante (logiciels de conjugaison), soit il ne répond à aucun besoin réel.

Le didacticiel pour l'enseignement de l'intonation ne tombera pas dans ce travers. Nous avons montré qu'il y a un réel manque en ce qui concerne l'enseignement assisté par ordinateur de l'expression orale, et qu'il n'existe jusqu'ici aucun matériel similaire. D'autre part, le didacticiel n'est pas non plus la mise sur informatique d'un matériel déjà existant sur un autre support. Le besoin d'un outil pour l'enseignement de l'intonation a également été mis en évidence.

En outre, un tel produit permet d'envisager de nouvelles applications pédagogiques de l'ordinateur. Il offre la possibilité d'utiliser l'ordinateur dans ce qu'il a de spécifique. D'après les didacticiens, l'enseignement assisté par ordinateur n'a d'avenir que s'il s'attache au développement de nouvelles façons d'apprendre et non plus à l'acquisition de contenus. Le didacticiel permettra justement de susciter de nouveaux processus d'apprentissage. Il proposera des tâches inédites qui sont directement intégrables au cours de français langue seconde, tout en offrant une analyse qualitative à partir des observations recueillies auprès des apprenants qui utilisent cette nouvelle façon d'apprendre et qui

développent par conséquent de nouveaux processus d'apprentissage. L'analyse quantitative par l'enseignant des résultats obtenus par les apprenants, si elle est bien entendu une option offerte par le didacticiel, n'est toutefois pas son objectif premier. Le didacticiel donne à l'apprenant la possibilité d'effectuer lui-même cette analyse. Cette préoccupation se retrouvera au niveau de l'évaluation proprement dite.

4.2.2.2: *Quelles bases scientifiques?*

L'intonation ne fait pour l'instant pas l'objet d'une description unique qui permette d'offrir une base théorique indiscutable à un matériel pédagogique. Proposer un didacticiel appliqué à l'intonation est dès lors un problème délicat. En effet, si l'on base le développement sur une théorie donnée, on risque par là-même d'entrer en contradiction avec les principes posés par une autre théorie de l'intonation. Il faut donc développer un produit qui ne repose pas sur les présupposés d'une théorie mais sur une observation de faits réels, c'est-à-dire sur des phénomènes incontestables. Nous utiliserons donc un modèle intonatif qui est non pas l'hypothèse issue d'une démarche théorique particulière mais la réalité de la restitution fidèle de la performance orale d'un locuteur natif, en l'occurence l'enseignant. Le modèle de base qui sera enregistré sur l'audiocarte et que l'apprenant devra reproduire est alors parfaitement légitime et incontestable.

4.2.2.3: *Quelles bases didactiques?*

Élaborer un didacticiel pour l'enseignement de l'intonation du français langue étrangère présuppose que l'on se place dans la perspective d'une méthodologie de la parole, qui privilégie la langue dans son aspect oral et qui pose la langue comme moyen de communication social et pas seulement fonctionnel. Il s'ensuit que dans une telle approche méthodologique, on placera l'apprenant au centre du projet pédagogique et que l'apprentissage se construira autour des besoins spécifiques exprimés par l'apprenant.

Nous privilégions donc l'approche communicative comme terrain d'application du didacticiel, d'autant plus que l'ordinateur semble être à même de jouer un rôle éminemment positif dans un enseignement fondé sur ce type d'approche. P. Mairesse souligne que ce rôle est manifeste

> «tant sur le plan du renouvellement des outils didactiques qu'il autorise que sur celui du changement de perspective qu'il apporte aux concepteurs de ces outils. De par cette formidable faculté d'adaptation, l'ordinateur semble être appelé à occuper une place à part dans l'arsenal des technologies dont dispose le professeur de langues, car il permet de mieux intégrer les apports des sciences du langage ou de l'éducation à un projet pédagogique cohérent»[6].

En effet, l'ordinateur étant capable non seulement de stocker et de restituer des informations mais surtout de les traiter, il a donné naissance au concept d'interactivité, qui se caractérise par l'influence réciproque que la source d'information et son utilisateur exercent l'un sur l'autre. Or ce concept rejoint celui d'interaction, concept majeur de l'approche communicative: l'interaction

> «peut être considérée comme une manifestation linguistique de l'interactivité, qui suscite d'autant plus d'intérêt en pédagogie que de récentes études tendent à montrer que la mémorisation d'informations est beaucoup plus efficace quand l'apprenant a la possibilité d'agir sur elles»[7].

Un tel choix méthodologique entraîne de nouvelles exigences quant au didacticiel projeté: il devra en effet correspondre aux principes qui découlent de ce choix. Cela se concrétisera par des

---

[6] P. Mairesse, Eurocentre de Zürich, «Approche communicative, linguistique et ordinateur», *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Nouvelles Technologies et Apprentissage des Langues, août-sept. 1988, pp. 103-104.

[7] Idem.

contraintes supplémentaires à respecter, en particulier au niveau de l'initiative laissée à l'apprenant dans l'utilisation du didacticiel, tant vis-à-vis du didacticiel lui-même que par rapport à l'apprentissage en général.

4.2.3: **Le domaine pédagogique**

Il nous faudra déterminer les contextes formels, fonctionnels et relationnels d'utilisation du didacticiel dans le cadre de la pédagogie du français langue étrangère.

4.2.3.1: *Le cadre pédagogique*

Nous nous plaçons naturellement dans l'optique d'une utilisation dans le cadre institutionnel. Le didacticiel se prêtera à une utilisation en contexte normal de classe, c'est-à-dire soit dans la salle de classe elle-même, soit au laboratoire de langue.

4.2.3.2: *Le cadre relationnel*

Il faudra délimiter le public visé, tant du point de vue de l'âge que de celui du niveau, et sans omettre de spécifier le mode, individuel ou collectif, d'utilisation du didacticiel, qui influera sur les relations interpersonnelles dans la classe, aussi bien entre apprenants qu'entre apprenants et enseignant.

Dans sa version première, le didacticiel projeté s'adresse à des étudiants de français langue seconde qui ont besoin, pour des impératifs académiques – examens faisant appel à une évaluation de l'oral – ou personnels – sentiment de la nécessité d'une mise à niveau dans le domaine de la fluidité de l'expression orale –, d'un entrainement à l'intonation. Il concernera tout particulièrement ceux d'entre eux qui auront à subir un test de lecture ou un examen du type entretien, jeu de rôles ou simulation. Nous reprenons également l'exigence que l'origine linguistique des apprenants ne devra à aucun moment entrer en ligne de compte, le didacticiel devant être

utilisable par tous les apprenants en français langue seconde, quelle que soit leur langue maternelle, étant donné qu'en général l'homogénéité linguistique dans les cours de langues étrangères est un cas rare.

Dans un contexte académique traditionnel, ce public cible se situe dans une tranche d'âge de 18 à 25 ans pour des étudiants en université en situation normale. Il faudra y ajouter les adultes en formation continue, généralement plus agés. Les étudiants de lycées dans lesquels le français langue seconde est enseigné pourront également trouver une utilité au didacticiel.

Pour ce qui est du niveau linguistique requis en français, nous nous efforcerons de prendre en compte le plus large éventail de public possible, c'est-à-dire de proposer un produit très ouvert, utilisable dès le niveau débutant et jusqu'aux stades les plus avancés. Il est bien entendu qu'il ne s'agit là que d'indications, le véritable critère étant comme nous le verrons non pas un problème d'âge ou de niveau linguistique mais simplement de capacité à faire fonctionner un ordinateur.

4.2.3.3: *Le cadre fonctionnel*

Quelles sont les situations concrètes dans lesquelles le didacticiel sera utilisable? Quelles activités pédagogiques pratiques peut-on envisager à partir du didacticiel? Là encore, l'exigence de polyvalence se pose.

Le didacticiel pourra, au choix de l'enseignant, être utilisé en suivant les contenus du programme officiel de l'institution, ou comme fournisseur de contenus d'appoint complémentaires à ceux du programme. Il servira à faire travailler soit des compétences générales de l'intonation (fluidité, cohérence par rapport au contenu sémantique) soit des aspects particuliers tels que l'intonation interrogative avec ou sans outil interrogatif, par exemple. Il sera adapté à des activités précises telles que la lecture, ou plus vastes (mise en situation).

La finalité première en vue de laquelle le didacticiel a été envisagé est l'entrainement à la lecture. Nous avons en effet constaté au cours de notre expérience d'enseignante de français langue étrangère à l'Université de Toronto et à l'Alliance Française de Bordeaux que la majorité des étudiants, au niveau débutant comme au niveau avancé, ressentent des difficultés vis-à-vis de la lecture oralisée. Ces difficultés sont essentiellement intonatives: tous ont une prononciation correcte des sons même problématiques, mais c'est sur le plan intonatif qu'ils rencontrent des obstacles. Ceci est d'autant plus gênant dans le cas des étudiants de l'Université de Toronto qu'ils doivent tous passer des examens comportant une évaluation de la lecture, y compris au niveau de l'intonation. C'est cet état de fait qui a guidé la recherche expérimentale que nous avons menée avec ces étudiants, et qui a été décrite plus haut (2.2.3.2). Cette recherche a par la suite à son tour généré l'idée d'élaboration d'un outil utilisable dans cette optique spécifique d'entrainement à la correction intonative en lecture oralisée. C'est donc cette application particulière qui constitue l'activité pédagogique privilégiée par le didacticiel, comme nous allons le voir avec un exemple concret.

Le texte qui sert d'illustration est celui qui a été proposé aux étudiants de deuxième année de français, spécialistes, de l'Université de Toronto, dans le cadre de leur examen oral de fin d'année, à la session d'avril 1990. Cet examen oral compte pour 50 pour cent de la note de l'examen final, ce qui révèle la place considérable accordée à l'enseignement de l'oral, traité sur un pied d'égalité avec l'enseignement de l'écrit. Cet examen oral se déroule entièrement au laboratoire de langues et comporte quatre parties, dont la valeur est répartie comme suit: le résumé oral d'un texte oralisé compte pour 20 pour cent de la note, la mise en situation représente 10 pour cent, la description d'image apporte 10 pour cent, et la lecture oralisée d'un texte non connu au préalable vaut encore 10 pour cent.

Le test de lecture suit un schéma de déroulement très précis. Les étudiants découvrent un texte d'une quinzaine de lignes dans leur feuillet d'examen. Ils disposent de quelques minutes de préparation,

puis l'enregistrement de leur lecture, commandé à distance par le technicien du laboratoire, commence. Pour enregistrer leur lecture, ils ont un temps limité sur lequel ils ne peuvent pas intervenir, pas plus qu'ils ne peuvent intervenir sur l'enregistrement lui-même: ils lisent, ils peuvent se reprendre, mais ils ne dirigent pas l'enregistrement et ne peuvent pas l'interrompre.

Les correcteurs de l'examen oral corrigent les lectures en fonction d'une grille d'évaluation établie par les responsables de la discipline, qui ont choisi le texte d'examen. Cette grille consiste en deux critères de base: l'articulation et l'intonation, évalués à partir d'un certain nombre d'erreurs-types matérialisées dans le texte et qu'il faudra sanctionner.

Les correcteurs se basent donc sur une lecture-type établie par les deux examinateurs responsables de l'examen oral, qui ont matérialisé dans ce texte-ci trente éléments d'articulation, concernant la correction phonétique, et trente-neuf éléments d'intonation. On voit donc que c'est à l'intonation qu'est accordée la plus grande importance dans l'évaluation des étudiants. Les éléments d'intonation ont la forme de contours montants ou descendants, qu'il faudra sanctionner s'ils ne sont pas réalisés correctement par l'étudiant. Ces contours se situent aussi bien en finale qu'en initiale ou en milieu d'énoncé. Voici le texte de lecture de l'examen oral d'avril 1990 tel qu'il a été proposé aux correcteurs, avec les éléments à prendre en compte du point de vue de l'articulation (éléments italiques gras) et de l'intonation (flèches montantes et descendantes):

Vieillesse et publicité

Gérard Dubal est en pleine forme. Il paraît 20 ans de moins que son état civil. Depuis 15 ans, il enquête, auprès des retraités. Dubal appelle un chat un chat. Il ne supporte pas qu'on obscurcisse la réalité en parlant de «troisième âge» ou de «personnes âgées» ou de cartes «vermeil». Il a un haut-le-cœur quand il entend les publicitaires parler de vieux «dynamiques». Il dénonce

BEST COPY AVAILABLE

la mascarade qui consiste à faire croire que la vieillesse est un âge d'or. Éternellement bronzés, toujours entre deux avions pour des voyages de rêve ou sur les bancs de l'université où ils étanchent leur soif d'apprendre. Les vieux de la pub ont peu de choses à voir avec la réalité.

Ainsi, le livre de Dubal nous propose un voyage en pays inconnu. Les vrais vieux sont ceux qui tirent le diable par la queue, ceux qui souffrent, ceux qui ont peur de l'abandon, d'un avenir incertain.

D'après Thierry Gandillot
Le Nouvel Observateur
octobre/novembre 1989, p. 22.

Le texte de la lecture se prête sans problème à un découpage qui permettra un affichage clair et très lisible sur l'écran de l'ordinateur, ainsi qu'une segmentation appropriée en groupes rythmiques et unités de sens. Nous proposons une possibilité de découpage, à titre d'exemple, pour l'élaboration d'une session de travail de l'intonation:

1: Gérard Dubal est en pleine forme.
2: Il paraît 20 ans de moins que son état civil.
3: Depuis quinze ans, il enquête auprès des retraités.
4: Dubal appelle un chat un chat.
5: Il ne supporte pas qu'on obscurcisse la réalité
6: en parlant de «troisième âge» ou de «personnes âgées» ou de cartes «vermeil».
7: Il a un haut-le-coeur quand il entend les publicitaires
8: parler de vieux «dynamiques».
9: Il dénonce la mascarade qui consiste à faire croire
10: que la vieillesse est un âge d'or.
11: Éternellement bronzés, toujours entre deux avions pour des voyages de rêve
12: ou sur les bancs de l'université où ils étanchent leur soif d'apprendre.
13: Les vieux de la pub ont peu de choses à voir avec la réalité.
14: Ainsi, le livre de Dubal nous propose un voyage en pays inconnu.

15: Les vrais vieux sont ceux qui tirent le diable par la queue,
16: ceux qui souffrent, ceux qui ont peur de l'abandon, d'un avenir incertain.

L'enseignant qui programmerait ce texte dans le didacticiel n'aurait pas de difficulté à faire correspondre la courbe mélodique au texte de l'énoncé, puisque la grille de correction établie par les responsables d'examen comporte déjà les indications de mouvements mélodiques: les flèches matérialisant les contours intonatifs, montants ou descendants, figurent sur les syllabes accentuées, facilitant le travail de repérage. L'ajout de la transcription phonétique, qui fait partie des capacités que nous exigeons dans le projet de didacticiel, sera particulièrement bienvenu pour l'examen qui teste l'articulation, c'est-à-dire la prononciation, la correction phonétique, en même temps que l'intonation.

Bien entendu, d'autres découpages de texte sont possibles, au choix de l'enseignant et en fonction des pré-découpages intonatifs de la grille de correction. C'est ainsi que l'on pourrait envisager, en première phase de l'entrainement, un découpage en groupes encore plus petits, si l'on veut insister sur la correction phonétique en même temps que sur l'intonation.

Le didacticiel constituerait donc un outil sur mesure pour l'entrainement à ce type d'examen. Il faudra évidemment le soumettre à la validation des utilisateurs, et mettre en place les éventuelles modifications qu'ils pourraient formuler après avoir testé le didacticiel en situation réelle d'entrainement. Rappelons toutefois que c'est l'expérience même de ce type d'examen, à la fois en tant qu'enseignante devant y préparer les étudiants qu'en qualité d'examinatrice responsable de l'examen oral, donc d'élaboratrice de la grille d'évaluation, qui a donné naissance à ce projet de didacticiel.

4.2.4: **Formulation du projet**

Nous avons défini au début de cette quatrième partie les objectifs généraux et les grandes lignes matérielles, méthodologiques

et pédagogiques délimitant notre projet. Il va de soi que les conséquences qui en découlent ont des répercussions sur la concrétisation de l'objectif recherché. Il est donc maintenant nécessaire d'affiner la formulation du projet de base de didacticiel pour l'enseignement de l'intonation en français langue étrangère.

Le didacticiel devra permettre à l'utilisateur de travailler l'intonation mélodique d'un énoncé. Cet énoncé, choisi, enregistré et programmé par l'enseignant, est enregistré sur l'une des pistes de l'audiocarte. Il sera donc restitué intégralement sous sa forme sonore. L'apprenant pourra réécouter cet enregistrement autant de fois que nécessaire, afin de se familiariser avec sa mélodie globale. En outre, il pourra en visualiser la courbe mélodique à l'écran, en même temps que la transcription écrite, les syllabes accentuées étant matérialisées sur la courbe comme sur la transcription. Il devra alors produire le même énoncé en tentant de reproduire la courbe mélodique modèle qu'il entend et qu'il lit. Il enregistrera sur la seconde piste de l'audiocarte sa production, dont il verra la courbe mélodique apparaître à son tour à l'écran, au-dessous de la courbe modèle. Il pourra ainsi comparer instantanément et sans aide extérieure sa production au modèle. De plus, la possibilité d'afficher la transcription phonétique de l'énoncé en plus de sa transcription écrite (le texte) et visuelle (la courbe mélodique) viendra compléter cet outil de formation à l'expression orale.

Nous proposons donc un didacticiel qui intègre la dimension sonore, qui se consacre au travail de l'expression orale et en particulier de sa composante intonative, et qui respecte le rythme de l'apprenant à qui il offre un moyen nouveau d'améliorer sa compétence orale.

4.3: **LES ATTENTES DES ENSEIGNANTS**

Le concepteur d'un didacticiel, s'il veut se voir accorder un minimum de crédit, se doit de prendre en considération les critiques et les besoins formulés par les enseignants appelés à utiliser cet

outil. Élaborer un didacticiel n'a de sens que si l'on propose un produit novateur qui réponde à un réel besoin et dont le contenu, l'objectif, la forme et la présentation intègrent les exigences de ses futurs utilisateurs.

Quelles sont alors les attentes concrètes des enseignants? Quelles qualités un didacticiel (comme tout autre outil) doit-il posséder pour amener les enseignants à l'utiliser? Les réponses à ces questions nous permettront de leur proposer un outil adapté à leurs exigences.

4.3.1: **Un produit clairement présenté**

Pour tout appareil, un bon fonctionnement – voire un fonctionnement tout court – est conditionné par la présence et la qualité de la documentation qui l'accompagne. Les didacticiels n'échappent pas à cette règle, même si les enseignants déplorent parfois qu'elle ne soit pas respectée. La documentation relative à un didacticiel concerne deux domaines bien distincts: le domaine technique, puisqu'il s'agit d'un logiciel, et le domaine pédagogique, puisque c'est un logiciel pédagogique. C'est pourquoi le didacticiel pour l'enseignement de l'intonation comprendra, outre un module de présentation sur disquette, au début du didacticiel, une notice technique, un document de présentation sur papier destiné à l'enseignant, et un petit document d'accompagnement qui servira à l'apprenant.

4.3.1.1: *La documentation technique*

Elle détaillera les caractéristiques purement techniques du matériel et du logiciel, telles que nous les avons décrites plus haut (4.2.1.1), et elle comportera le schéma de principe du didacticiel, que nous mettrons en évidence lorsque nous développerons le module de présentation (4.4.2.3).

D'autre part, un «guide du programmateur» explicitera le travail de programmation que l'enseignant devra lui-même accom-

plir, avec de nombreux exemples concrets reprenant étape par étape chacune des tâches et les illustrant par des reproductions de pages-écrans. Nous décrirons ce travail par la suite (4.3.2).

4.3.1.2: *La documentation pédagogique*

Le guide pédagogique destiné à l'enseignant comportera deux parties. La première donnera les notions de base essentielles à la mise en place d'une pédagogie de l'intonation: sous la forme d'un guide pratique, elle explicitera de façon simple et claire les points élémentaires mais cruciaux que sont l'accent (définition, place, détermination...), l'intonation (définition, rôle, détermination...) de manière à ce que l'enseignant, même non préalablement formé, puisse intégrer facilement l'intonation dans sa pédagogie. Nous avons vu en effet que la plupart des enseignants, par manque de formation en linguistique, phonétique, phonologie, se sentent incapables d'assumer la charge de correction phonétique et intonative, et préférent confier cette partie à des spécialistes, même si cette «ingérence» dans leur domaine de compétence les frustre. Ces notions de base, telles qu'on les retrouve dans les nombreux ouvrages que nous avons cités (voir 2.2.2), seront regroupées et présentées sous une formulation accessible à tous. Ne prétendant nullement constituer à elles seules un ouvrage exhaustif, elles visent simplement à faciliter le travail de l'enseignant en le familiarisant avec le sujet, et à réunir en un seul lieu les divers éléments d'information dont il est susceptible d'avoir besoin, mais dont il ne dispose peut-être que de manière incomplète ou dispersée.

Dans sa deuxième partie, le guide présentera les objectifs, publics, domaines d'application tels que nous les avons explicités précédemment (4.1 à 4.2). Il apportera en outre des suggestions pédagogiques précises et concrètes correspondant à un entraînement à la correction intonative en lecture oralisée: quels textes choisir en fonction du niveau, des intérêts, de la préparation à tel ou tel type d'examen oral, des champs sémantiques ou des actes de parole à utiliser, comment segmenter ces textes, dans

quelles conditions les enregistrer, etc. D'autres suggestions détaillées permettront d'élargir l'utilisation du didacticiel à d'autres activités que l'entraînement à la lecture: simulation, jeux de rôles, jeux de prédiction intonative, travail de l'intonation syntaxique ou sémantique,...

Le document destiné à l'apprenant sera très bref. Il reprendra clairement les objectifs du didacticiel, pour que l'apprenant sache exactement ce qu'on attend de lui et ce qu'il peut attendre du didacticiel. La brochure reproduira d'autre part les éléments de l'aide disponible dans le module de présentation du didacticiel: la signification de chaque vignette figurera sur une double page, que l'apprenant pourra placer à côté de l'ordinateur lorsqu'il utilisera le didacticiel, s'il veut avoir accès à une aide sans suspendre le déroulement de l'exercice.

4.3.2: *La formation des enseignants*

Les enseignants auront tendance à utiliser plus facilement un matériel ne nécessitant pas de compétence spécifique qui exigerait qu'ils suivent une formation théorique et/ou technique. C'est pourquoi le problème de la formation des enseignants se trouve une fois de plus au coeur du problème.

Il y a quelques années, lorsque l'Éducation Nationale a décidé l'utilisation de la micro-informatique dans les établissements scolaires, certains professeurs ont suivi une formation d'initiation durant une période d'un an, ce qui nécessita qu'ils n'enseignent plus qu'à mi-temps. Une partie d'entre eux consacrent aujourd'hui une moitié de leur temps d'enseignement à la formation d'autres professeurs. Ces formateurs sont issus de nouvelles écoles récemment équipées. De plus, d'autres viennent pour être initiés à de nouveaux logiciels récemment apparus sur le marchés. Par contre, les futurs instituteurs et professeurs suivent désormais pendant leurs études une formation destinée à les familiariser à l'enseignement assisté par ordinateur.

Une telle formation intervient à plusieurs niveaux: une formation en informatique proprement dite, avec initiation à la programmation, mais aussi une formation plus théorique avec une réflexion de fond sur la didactique. En effet, l'enseignement assisté par ordinateur pose de nombreuses questions et crée des nécessités nouvelles, auxquelles l'enseignant doit être en mesure de répondre.

En ce qui concerne la formation informatique des enseignants en France, la première initiative remonte aux années 1970 avec l'opération des 58 lycées lancée par l'Éducation Nationale: plus de 500 enseignants détachés pendant un an suivirent une formation lourde et apprirent l'informatique à plein temps; en complément, six mille enseignants reçurent une formation dite légère, sur la base d'un cours par correspondance et de stages de courte durée. À la fin de l'expérience, en 1976, les enseignants faisaient un bilan plutôt négatif: une année de formation était très nettement insuffisante et ne pouvait au mieux que transformer un bon professeur en mauvais programmeur.

La seconde initiative de formation eut lieu avec l'installation des systèmes en nanoréseaux dans les établissements scolaires français, à partir de 1985. Malheureusement, la formation prévue pour ce système complexe ne durait qu'une semaine, ce qui était à peine suffisant pour leur apprendre à mettre le système en route et à utiliser les commandes élémentaires.

Enfin, si l'enseignement assisté par ordinateur intéresse les enseignants, tous ne sont pas prêts à se mettre à l'informatique ni à passer des heures en formation, à mi-temps ou à temps complet, ce qui les obligerait à négliger ou à abandonner quelques temps leur fonction pédagogique. Ces enseignants souhaiteraient disposer de logiciels pédagogiques ne nécessitant aucune formation spécifique, afin de mieux se consacrer à la préparation de leurs séquences pédagogiques et d'utiliser ces produits informatiques sans que cela induise des difficultés purement techniques. Ils voudraient que les didacticiels soient simples, donc facilement utilisables. Le souvenir des ordinateurs en nanoréseaux, avec leurs dix-sept éléments, qui ont

le plus souvent été laissés à l'abandon dans leurs salles réservées parce qu'ils étaient trop compliqués à utiliser, leur donne sans doute un a priori défavorable envers l'informatique pédagogique.

Pour ce qui est de la formation théorique à l'enseignement assisté par ordinateur, elle est encore à mettre en place à une échelle générale[8]. Et il faudra que les enseignants soient associés à cette réflexion de fond sur la didactique, car cette science a pour objet d'étudier les meilleures façons de transmettre le contenu d'une discipline. Or, comme le souligne logiquement Bernard Dumont[9],

> «on ne peut utiliser l'informatique de la même façon suivant qu'on enseigne le droit ou la biologie».

Il faudra à cet égard prendre en compte la spécificité des langues dans la conception de l'intégration de l'outil informatique selon les contraintes inhérentes à chaque discipline. Là encore, cela implique une réflexion conjointe des différents enseignants.

La formation des formateurs à l'enseignement assisté par ordinateur devra également inclure des cours sur les difficultés de l'apprentissage, car percevoir les obstacles rencontrés sur le chemin de la compréhension est essentiel dans le choix du bon outil.

Mais pour l'instant, une formation complète des enseignants à l'enseignement assisté par ordinateur n'étant pas opérationnelle, il faut s'attacher à proposer des didacticiels qui ne posent aucun problème à l'enseignant non formé en informatique et qui présentent aussi clairement que possible tant leur fonctionnement et leur mode de programmation que leurs objectifs pégagogiqus, leurs principes méthodologiques et leurs cadres d'application.

---

[8] De plus en plus, les universités françaises proposent dans leur formation Français Langue Étrangère une telle réflexion théorique.

[9] Bernard Dumont, professeur de didactique des disciplines à l'université de Paris VII, cité par Nathalie Faure et Anne Michel dans «Des ingénieurs pédagogiques», *Sciences et Vie* hors série, 172, sept. 1990, p. 112.

Le didacticiel pour l'enseignement de l'intonation est de type ouvert: il permet à l'enseignant de déterminer lui-même les contenus qui y figureront. Comme tous les logiciels pédagogiques de type ouvert, il nécessite l'intervention de l'enseignant, qui programme et modifie les contenus qu'il a choisis. Cette manipulation peut être source de problèmes si elle nécessite des connaissances en informatique ou en langage de programmation. Nous savons que le travail que l'enseignant doit exécuter n'est pas une tâche à laquelle il est habitué. Il risque de se retrouver dans une situation totalement nouvelle qu'il n'a pas été préparé à traiter durant sa formation. C'est pourquoi les opérations qu'il aura à accomplir pour programmer le didacticiel ne devront pas faire appel à des connaissances ou à des compétences qu'il ne possède pas déjà. En effet, il ne sera pas exigé de lui une analyse pointue de tous les éléments constitutifs d'un énoncé donné du point de vue de leur hauteur, de leur durée, de leur intensité. Il devra seulement, en réécoutant sa propre réalisation de l'énoncé de son choix et en examinant simultanément sa visualisation à l'écran, faire un travail de repérage visuel et auditif. Ce travail sera réduit à sa plus simple expression dans le cas d'une utilisation dans la situation d'origine qui nous a conduit à élaborer ce didacticiel, que nous avons décrite plus haut (4.2.3.3): le cas d'un texte de lecture prévu pour un examen oral et dont les contours intonatifs ont déjà été matérialisés par les examinateurs, formés et compétents en la matière. Mais nous décrivons ici la procédure complète de programmation du didacticiel quelle que soit la nature du texte qui sert de support, sur la base d'un texte sans marques intonatives prédéterminées.

Dans un premier temps, l'enseignant, après avoir choisi le corpus qu'il désire entrer dans le logiciel, enregistre le premier énoncé sur la piste maîtresse de l'audiocarte, avec le microphone, en sélectionnant avec la souris la vignette correspondant à cette manipulation. L'arrêt de l'enregistrement est automatique. Ensuite, l'enseignant provoque l'affichage de la courbe mélodique toujours en cliquant la souris sur la vignette correspondante. La courbe mélodique de la phrase apparaît dans la partie supérieure de l'écran. Cette première étape ne présente donc aucune difficulté.

Puis l'ordinateur traite ces données: il dilate ou contracte la courbe tracée sur l'écran de manière à ce qu'elle rentre dans le cadre de l'écran. Il s'agit uniquement d'un traitement portant sur l'information vidéo dessinée sur l'écran. Ensuite l'ordinateur filtre les hautes fréquences, grâce à l'analyseur de fréquences incorporé, de manière à ne conserver que le tracé de la fréquence fondamentale F_0, porteuse de l'intonation. Enfin, l'ordinateur lisse ce tracé de manière à obtenir une courbe continue et facilement lisible.

Dans un troisième temps, l'enseignant entre la transcription écrite de la phrase au clavier, le curseur se positionnant automatiquement dans le cartouche central de l'écran, réservé à cet effet. Il lui faudra alors, à l'aide de la barre d'espacement, positionner la phrase écrite en rapport avec les parties correspondantes de la courbe mélodique. Pour ce faire, il réécoute l'enregistrement, en sélectionnant la vignette appropriée avec la souris. Simultanément, il suit l'énoncé sur la courbe grâce à un curseur qui s'y déplace au fur et à mesure de la restitution sonore. Il repère ainsi visuellement la position de chaque syllabe accentuée sur la courbe[10], et il peut alors la matérialiser sur le texte, en colorant à l'aide du pointeur les syllabes accentuées et les parties de la courbe qui leur correspondent, après avoir sélectionné l'option «coloration», clairement identifiée.

Pour faciliter ce repérage, trois qualités seront donc exigées au niveau de la programmation du logiciel. Tout d'abord, l'enseignant peut réécouter autant de fois qu'il le veut son enregistrement, et ceci en totalité ou en partie. Ensuite, le tracé de la courbe est simplifié à l'aide d'une fonction mathématique intégrée au logiciel, de manière à obtenir une ligne et une seule, ininterrompue et clairement lisible, et à faciliter la lecture et la synchronisation avec la phrase écrite. Enfin, un système curseur qui se déplace sur la courbe en correspondance avec sa restitution sonore permet une identification aisée des

[10] Nous avons vérifié préalablement l'aptitude de locuteurs natifs n'ayant aucune notion linguistique ni phonétique à repérer instinctivement les syllabes accentuées dans leurs productions orales, et ce même sans aucune aide visuelle.

syllabes accentuées et du sens des contours mélodiques qu'elles portent. Les processus d'alignement du texte sous la courbe et de coloration des syllabes accentuées ne présentent pas de difficulté particulière. Ils seront néanmoins précisément décrits dans la brochure d'accompagnement.

Enfin, s'il le désire, l'enseignant inscrira sous la phrase, toujours à l'aide du clavier et avec positionnement automatique du curseur, sa transcription phonétique, après avoir converti le clavier en clavier phonétique en sélectionnant l'option correspondante, elle aussi clairement identifiée.

À partir de là, l'énoncé est prêt. L'enseignant répétera cette série de tâches pour chaque énoncé. C'est une manipulation qui au départ peut sembler longue et fastidieuse, comme tout apprentissage de savoir-faire, mais qui, parce qu'elle n'exige pas de connaissances ni de compétences spécifiques et complexes, est maîtrisée très rapidement, nécessitant alors beaucoup moins de temps. L'enseignant ne rencontrera pas plus de difficultés à maîtriser la programmation du didacticiel qu'il n'en a éprouvé lorsque les magnétoscopes sont arrivés dans les classes et qu'il lui a fallu apprendre à les faire fonctionner et à les programmer. De plus, le problème de la diversité des langages de programmation ne se pose pas. Il s'agit seulement de remplir avec du texte français la coquille du système. Bien entendu, toute cette procédure de programmation figurera intégralement dans la documentation d'accompagnement du didacticiel.

4.3.3: **Un produit flexible**

La flexibilité d'utilisation constitue un critère de choix important pour les enseignants: un outil ne servant qu'à une application et une seule n'est pas pédagogiquement intéressant. De même, un didacticiel ne permettant qu'un seul exercice est non seulement inintéressant mais en plus fort coûteux. L'élaboration du didacticiel intègrera donc cette donnée.

4.3.3.1: *Flexibilité des contenus programmés*

La liberté totale de l'enseignant vis-à-vis du contenu du didacticiel le récompensera largement du temps qu'il doit passer à sa programmation, sans pour autant devoir consacrer encore de son temps à une formation lourde en langage informatique de manière à être capable d'effectuer cette programmation.

L'enseignant est totalement indépendant quant au choix des contenus d'enseignement que le didacticiel véhiculera. Au lieu de devoir acquérir toute une gamme de logiciels correspondant à toute une gamme de niveaux, de publics ou d'objectifs précis, et dont par ailleurs le fond et la forme ne le satisfont pas nécessairement à cent pour cent, il adaptera le contenu de son choix à la structure du logiciel, toujours selon les mêmes principes de programmation.

Il pourra ainsi satisfaire les besoins particuliers d'apprenants désireux de travailler tel ou tel type de difficulté intonative, ou tel ou tel type de texte, en même temps qu'il conservera la totale maîtrise de son enseignement. De cette manière, le didacticiel répond aux besoins des enseignants tout comme à ceux des apprenants.

4.3.3.2: *Flexibilité des applications pédagogiques*

Nous avons insisté sur l'origine du projet d'élaboration du didacticiel: permettre un travail de l'intonation dans la perspective des tests oraux évaluant la correction intonative et articulatoire à l'intérieur de la compétence de lecture oralisée. Nous avons souligné que c'était là l'application privilégiée du didacticiel. Mais elle n'en est pas pour autant la seule application possible.

Le didacticiel sera utile dans des exercices moins pointus, toujours dans la perspective d'un entrainement à l'intonation, mais cette fois en insistant sur l'intonation expressive. Les mises en

situation et les simulations se prêtent particulièrement à une telle utilisation: l'étudiant pourra travailler les intonations expressives marquant la surprise, la colère, etc. dans des situations appropriées, en s'entrainant à produire correctement les énoncés illustrant ces situations, que l'enseignant aura entrés dans la coquille du didacticiel.

Au niveau débutant, le didacticiel permettrait d'introduire tout de suite l'initiation à l'intonation dans l'apprentissage, conjointement avec l'entrainement à la correction phonétique, comme le préconise Martins-Baltar. L'enseignant présenterait les énoncés de base des toutes premières leçons (prise de contact, présentation, etc.) sous leur aspect mélodique en les faisant figurer dans le logiciel, pour que les apprenants se familiarisent dès leur premier contact avec la langue seconde aux problèmes intonatifs dans leur ensemble. À ce niveau, il pourrait utiliser l'option de transcription phonétique proposée par le didacticiel (telle que nous l'avons décrite au point 4.3.2) pour associer étroitement correction phonétique et correction intonative. Cette possibilité constitue une autre innovation du didacticiel.

4.4: **LES ATTENTES DES APPRENANTS**

Il ne faut pas perdre de vue que l'utilisateur privilégié d'un didacticiel est l'apprenant, même si l'enseignant intervient au niveau du contenu. Une phase importante de l'élaboration s'attachera donc dans un premier temps à identifier les éléments facilitant l'utilisation du didacticiel, puis à intégrer ces éléments dans le didacticiel.

4.4.1: **Un outil facile à utiliser**

Une utilisation facile s'entend à deux niveaux: la facilité de compréhension et la facilité d'opération. C'est pourquoi il faut insister sur le langage du didacticiel et sur les manipulations qu'il nécessite.

4.4.1.1: *Le langage*

L'apprenant est encore plus démuni que l'enseignant face au didacticiel, dans la mesure où celui-ci concerne une langue qui n'est pas sa langue maternelle. Ceci peut poser de nombreux problèmes, notamment dans le cas où le didacticiel utilise un métalangage ou fait appel à des références culturelles spécifiques en langue seconde. C'est en particulier au niveau des instructions et des menus que ces difficultés apparaissent. D'un côté les instructions doivent être claires, précises, les menus doivent être complets, et de l'autre la simplicité et la brièveté doivent primer. Il serait dommage que l'apprenant renonce à utiliser le didacticiel non pas parce qu'il le juge inopérant ou inutile mais simplement parce qu'il ne comprend pas le langage utilisé, parce que le vocabulaire n'est pas adapté à son niveau. Or, si un vocabulaire ciblé sur un niveau précis réduit considérablement l'éventail des publics possibles, inversement un langage simpliste à force d'être trop simple écartera les utilisateurs dont le niveau linguistique est un tant soit peu avancé et qui trouveront le didacticiel quelque peu infantile à leur goût. Les références culturelles font courir le même risque de non compréhension, sans compter qu'elles peuvent involontairement avoir des connotations négatives pour certains publics culturellement éloignés du français. Il est donc nécessaire de traiter ces problèmes.

Le didacticiel pour l'enseignement de l'intonation, dans le but de supprimer tout risque d'incompréhension de la part de l'apprenant, n'utilisera aucun métalangage dans sa phase active d'entraînement. Seul le module de présentation comportera du métalangage. Ce module utilisera deux types de communication avec l'apprenant: les instructions écrites pour expliciter le but du didacticiel et le déroulement de la session (phase de présentation), et les vignettes graphiques ou icônes, à sélectionner avec la souris, pour faire appel aux menus (phase d'entraînement). Cette distinction verbal/non verbal présente deux avantages. Tout d'abord, elle sépare très distinctement les deux niveaux du logiciel, présentation et utilisation, évitant ainsi toute confusion entre l'explication et l'exercice, entre langage et métalangage. Ensuite, les icônes évitent

une terminologie complexe pour décrire les menus. La partie exercice, c'est-à-dire le didacticiel lui-même, ne fera appel à aucun métalangage quel qu'il soit. Le seul texte qui y apparaîtra est le contenu linguistique à enseigner, le langage objet, c'est-à-dire les énoncés en langue cible entrés par l'enseignant. Le déroulement de la session est commandé par l'activation des icônes. Il n'y a donc aucun métalangage dans le didacticiel proprement dit. Ceci présente l'avantage de supprimer tout blocage linguistique, l'apprenant ne devant utiliser le langage que dans le cadre de la reproduction des schémas mélodiques.

Comme on le constatera sur les pages-écran, les vignettes sont très explicites: une bouche pour l'enregistrement, une oreille pour l'écoute, un oeil pour la visualisation, une oreille et un oeil pour l'écoute et la visualisation simultanées, une double flèche à gauche pour le retour à la phrase précédente, une flèche à droite pour le passage à la phrase suivante, un panneau STOP pour arrêter l'exercice, un S-O-S pour demander de l'aide, en particulier sur la signification des vignettes et donc le fonctionnement du didacticiel.

Les symboles choisis ne sont pas des références culturelles spécifiques: le panneau STOP, le panneau S-O-S sont des références universelles utilisées et comprises par tous quel que soit le pays. Il en va de même pour la double flèche à gauche et la flèche à droite, qui sur tous les magnétophones (et appareils similaires) du monde représentent le retour arrière et l'avance. Enfin, le passage à l'écran suivant et le retour à l'écran précédent dans le module de présentation se font simplement en cliquant la souris sur des zones précises, ce qui permet, en évitant le recours à un symbole, d'empêcher tout risque de confusion entre le changement d'écrans dans la phase de présentation et le changement de phrases dans la phase d'entrainement, confusion qui pourrait découler de l'introduction d'un icône différent pour une fonction similaire. De toute façon, la plaquette de documentation pour l'étudiant donnera le sens de chaque icône, et le programme de présentation en début de session comporte un rappel de leur signification, au cas où l'utilisateur en aurait besoin. On remarquera d'autre part que certaines vignettes sont en double: l'enregistrement, l'écoute, la visualisation

et l'écoute-visualisation simultanées. Nous avons en effet voulu séparer nettement les commandes relatives aux productions modèles et celles qui concernent les productions de l'apprenant. Ainsi, chaque groupe d'icônes a une couleur spécifique, et les deux groupes ont été placés de part et d'autre de la ligne des menus, afin d'empêcher toute confusion et toute erreur de manipulation. En outre, il a été prévu un dispositif qui bloque la vignette de commande d'enregistrement du modèle durant l'utilisation du didacticiel par l'apprenant, de manière à ce que, même si ce dernier l'active par mégarde, elle soit inopérante, ne fonctionnant que lors de la programmation par l'enseignant.

Dans le module de présentation du didacticiel, les instructions de déroulement, tout comme les messages de présentation, sont rédigées dans un français simple. Le programme s'adresse directement à l'apprenant, habitué à entendre l'enseignant s'adresser directement à lui, et s'exprime à la première personne du singulier, comme le fait l'enseignant en classe. Les messages sont écrits au présent de l'indicatif, à l'impératif et à l'infinitif. Le futur immédiat, également utilisé, ne fait appel qu'à la conjugaison du présent. Ce sont là les formes les plus simples du français et celles qui sont présentées le plus tôt dans l'ensemble des cursus. Il n'y a pas de temps composés ni de modes complexes tels que le subjonctif ou le conditionnel, dans un souci de simplicité syntaxique. De même, la structure des phrases est majoritairement celle des phrases simples, juxtaposées ou coordonnées entre elles. On trouvera enfin des phrases construites selon la structure «pour + infinitif». Les phrases sont aussi courtes que possible, et la simplicité grammaticale évitera les pièges du métalangage. Quant au vocabulaire, il n'a rien de nouveau pour un étudiant de français langue seconde. La grande majorité des mots utilisés fait partie des connaissances lexicales de bases acquises très tôt dans le cursus. La prise et la rupture de contact apparaissent dans la première leçon de tous les manuels. Nous avons privilégié comme lexique du module de présentation les éléments figurant dans les listes de fréquence du Français Fondamental. La quasi-totalité des mots utilisés dans ce module appartiennent au Français Fondamental niveau 1. Des mots tels que «prononcer» et «enregistrer» sont

désormais familiers aux étudiants de langues étrangères, puisque cet enseignement utilise massivement les auxiliaires mécaniques (magnétophone, laboratoire de langues) pour insister sur l'aspect oral. Le reste du vocabulaire concerne les registres spécialisés de l'intonation pour quatre mots (mélodie, schéma mélodique, syllabe accentuée) et de l'informatique pour deux mots (cliquer, la souris). La démonstration pratique de cette dernière instruction dissipera tout problème éventuel de compréhension. Quant au vocabulaire concernant l'intonation, il va de soi que l'enseignant, lorsqu'il présentera aux apprenants les objectifs de sa pédagogie de l'intonation, explicitera les notions élémentaires de syllabe, d'accent, de courbe mélodique ou intonative, de la même manière que tout apprentissage nouveau, quel qu'en soit le domaine, implique l'acquisition d'un vocabulaire spécifique nouveau.

4.4.1.2: *Les manipulations*

Le didacticiel est là pour aider l'apprenant à résoudre un problème, et non pour lui en poser. Il devra donc être très facile à utiliser et exiger le moins de manipulations possible. On pense par exemple à la gymnastique qu'exige l'enfoncement simultané de deux, voire trois touches du clavier, pour obtenir un résultat précis, ou à la multiplication des manoeuvres pour circuler dans les différents niveaux du logiciel. Plus le nombre d'opérations à exécuter est réduit, mieux l'apprenant se concentrera sur la tâche à accomplir. Des commandes simples lui éviteront des erreurs de manipulation qui l'obligeraient à recommencer l'exercice qu'il avait pourtant bien réussi. Il faudra en outre prendre en considération le temps nécessaire aux manipulations et veiller à ce qu'il ne dépasse pas la durée de l'exercice lui-même... Ne perdons pas de vue que le but du didacticiel est d'enseigner une composante de la langue et non le mode d'emploi d'une machine. Il faut donc tenir compte de ce point précis.

Le didacticiel pour l'intonation propose d'utiliser la souris pour une exécution rapide des commandes: un seul geste remplace la frappe de multiples caractères au clavier, d'autant plus fastidieuse

que l'étudiant sera peu familiarisé avec la dactylographie et devra perdre du temps à repérer les touches sur le clavier, d'autant plus que la configuration du clavier français est loin d'être utilisée dans tous les pays. Ainsi, un seul geste suffira pour écouter, visualiser, enregistrer, demander de l'aide, continuer, arrêter. G. Otmani explicite les avantages de la souris:

> «La souris – boîtier muni d'un bouton-poussoir et d'une roue qui provoque le déplacement d'un curseur sur l'écran – est particulièrement bien adaptée aux exercices qui demandent des repérages sur l'écran (...) ou des sélections de fonctions représentées par des pictogrammes. La souris permet également à l'apprenant de conserver une distance visuelle confortable par rapport à l'écran»[11].

La souris est donc tout particulièrement indiquée pour le didacticiel, qui utilise des icônes pour les fonctions.

D'autre part, un même icône représente toujours une commande et une seule, et l'apprenant a la possibilité de répéter cette commande autant de fois qu'il le désire. Pour ce faire, il n'aura qu'à sélectionner encore une fois l'icône de la commande qu'il veut répéter, au lieu d'aller chercher une touche (ou un ensemble de touches) supplémentaire pour renouveler l'opération. Ce système réduit encore les risques d'erreurs de manipulation.

Ayant décrit plus haut (4.4.1.1) le choix et l'utilisation des icônes, nous ne reviendrons pas sur cet aspect.

4.4.2: **Un outil attrayant**

Pour être efficace, un logiciel pédagogique doit donner envie à l'apprenant de l'utiliser. En effet, la motivation est le moteur essentiel de l'apprentissage. Il faudra donc intégrer tous les éléments susceptibles d'éveiller puis de maintenir l'attention et l'intérêt de l'apprenant.

---

[11] «Pour se familiariser avec le matériel», *Le Français dans le Monde*, 204, p. 70.

4.4.2.1: *L'originalité*

De par son aspect novateur, tant dans son domaine d'application que dans l'intégration de la dimension orale, le didacticiel pourra susciter la curiosité de l'apprenant.

En premier lieu, l'apport du son, totalement novateur, éveille la curiosité de l'apprenant, qui peut «faire parler» l'ordinateur et enregistrer puis restituer sa propre parole. De plus, cette dimension sonore rompt la monotonie habituelle des sessions sur ordinateur, uniquement rythmées par le ronronnement et les «bips» de l'unité centrale, et le cliquetis des touches ou de la souris, donnant ainsi un plus à la machine.

Le travail systématique de l'intonation est jusqu'à présent rare dans les contenus d'enseignement des programmes de français langue étrangère. Tout au plus, comme nous avons pu le constater par notre propre expérience d'enseignement, l'intonation y est-elle abordée sous sa forme minimale: la voix monte sur un point d'interrogation et descend sur un point final. La notion même d'accent est souvent absente.

L'intonation expressive, si elle fait l'objet d'attentions particulières dans certaines classes d'oral, n'y est jamais travaillée autrement que par la simple répétition de messages sonores. L'apport de la visualisation est là encore originale.

Or comme le signalait déjà G. Otman en 1986,

> «Il existe déjà des cartes vocales (...) dont les productions sonores sont plus ou moins ressemblantes à la voix humaine; ces cartes vocales – dans leurs versions futures – permettront la réalisation d'exercices phonétiques et phonologiques à partir des sons et des tracés de ces sons sous forme de courbes à l'écran»[12].

Une fois encore, il apparaît que notre projet répond effectivement à un besoin réel.

---

[12] «Pour se familiariser avec le matériel», *Le Français dans le Monde*, 204, oct. 1986.

Enfin, l'utilisation même de l'ordinateur a un côté ludique, comme en témoigne l'engouement que peuvent susciter certains logiciels de jeux. Associer l'idée de jeu au travail de l'intonation est une démarche nouvelle, capable d'éveiller et de maintenir la curiosité et l'attrait de l'apprenant.

4.4.2.2: *La fonction*

Il ne faut pas perdre de vue que dans l'esprit de l'apprenant en contexte institutionnel se profile toujours le spectre de l'examen. Psychologiquement, un examen oral est plus angoissant qu'un examen écrit: l'apprenant est jugé sur sa performance immédiate, qu'il n'a par définition pas la possibilité de retravailler, de reprendre, de ciseler, comme c'est le cas pour la production écrite. Si de surcroit l'examen oral en question teste des performances pour lesquelles l'apprenant n'est pas préparé durant le stage scolaire, l'angoisse augmente encore.

À cet égard, la possibilité de disposer d'un outil permettant un entrainement, individuel ou collectif, à la lecture oralisée et en particulier à la correction intonative constituera pour l'apprenant un avantage certain qu'il mettra à profit pour améliorer sa performance orale telle qu'elle sera testée par l'examen. C'est donc avant tout par sa fonction même que le didacticiel pour l'enseignement de l'intonation attirera l'apprenant, qui jugera cet outil comme utile.

4.4.2.3: *La présentation*

Le premier contact de l'apprenant avec le didacticiel se fait lors de la phase de présentation. C'est pourquoi il est essentiel d'apporter le plus grand soin à ce module d'introduction.

Dès le premier écran, l'apprenant a une idée de l'allure générale du didacticiel: le principe d'affichage de la phrase avec sa courbe mélodique, la matérialisation des syllabes accentuées et la réalisation orale de l'énoncé apparaissent tout de suite et servent à

présenter le didacticiel. Cette première page-écran résume et illustre tout le principe du logiciel. Les pages suivantes explicitent succintement par écrit l'objectif et la démarche. Elles ont d'autre part la présentation typique de toutes les autres pages-écran du didacticiel, afin de familiariser d'ores et déjà l'apprenant avec cette mise en page.

De fait, pour passer à la page suivante, l'apprenant devra faire fonctionner la souris afin de continuer le déroulement de la session, comme il devra le faire systématiquement par la suite lors du passage à la phase active. Les écrans suivants sont la reproduction fidèle des écrans qui seront utilisés pour la phase d'entraînement à l'intonation, toujours pour familiariser l'apprenant avec la mise en page.

Le mode de fonctionnement du didacticiel est alors explicité: des informations s'affichent progressivement sur l'écran, pour ne pas noyer l'apprenant sous un flot d'écriture, mais restent affichées, pour ne pas l'obliger à une mémorisation inutile vis-à-vis de l'objectif du didacticiel. L'apprenant découvre ainsi la composition d'écran: une ligne de menus contenant douze icônes en couleurs occupe le haut de l'écran; la ligne de bas d'écran, en inversion vidéo pour être mieux repérée et nettement séparée du reste des informations, indique la marche à suivre pour continuer le déroulement de la session; juste au-dessus de cette ligne, un gros cartouche permet l'affichage progressif des messages du didacticiel; le reste de l'écran est divisé en deux parties égales par un mince cartouche central, dans lequel vient s'inscrire la phrase à travailler et, le cas échéant, sa transcription phonétique; au-dessus de ce cartouche, l'espace-écran est réservé à l'affichage de la courbe mélodique modèle, qui s'inscrira dans la même couleur que celle qui sert de fond aux icônes de commande du modèle; les syllabes accentuées apparaissent en couleur contrastée sur la phrase et la courbe; symétriquement, la partie-écran située au-dessous du cartouche est réservée à l'affichage de la courbe mélodique de l'apprenant, qui s'inscrira dans la même couleur que celle qui sert de fond aux icônes de commande de l'apprenant; en même temps,

l'apprenant découvre et utilise les premiers icônes: commandes d'écoute et de visualisation du modèle, commandes d'enregistrement et de visualisation de sa propre production. Les pages suivantes explicitent les autres icônes, et invitent encore l'apprenant à les utiliser.

Il s'agit donc d'un module de présentation dynamique, qui pousse l'apprenant à être actif, qui l'implique directement dès le premier contact, et qui résume simplement et brièvement tout le didacticiel, tant du point de vue de ses objectifs qu'en ce qui concerne son mode d'emploi. L'apprenant sait tout de suite à quoi il peut s'attendre.

L'utilisation d'effets graphiques est également un moyen efficace d'attirer l'attention de l'apprenant. L'inversion vidéo sert à séparer les instructions de déroulement de l'activité pédagogique proprement dite. La taille des caractères, plus gros pour l'affichage de la phrase que pour celui des messages, permet une meilleure concentration sur l'essentiel. Les cartouches mettent en évidence les séparations d'écrans, délimitant nettement chaque partie et la distinguant sans ambigüité des autres.

La couleur, outre ses qualités esthétiques, a une valeur pédagogique. Bien sûr, elle rend la présentation plus attrayante en rompant la monotonie du monochrome, en attirant l'oeil de l'utilisateur et en faisant contraster le fond d'écran avec les contenus. Mais surtout, elle délimite les domaines et associe les éléments entre eux. Ainsi, nous l'avons vu, la couleur matérialise les syllabes accentuées dans la phrase, et la même couleur les matérialise sur la courbe; d'autre part, la couleur de la courbe modèle est la même que celle des icônes de commande du modèle, tandis qu'une autre couleur caractérise la courbe et les icônes de commande de l'apprenant. Cette utilisation pédagogique de la couleur permet d'éviter un métalangage et offre à l'apprenant la possibilité de se repérer plus facilement et plus rapidement, sans passer par le langage.

4.4.3: **Un outil suscitant l'initiative**

Face à l'ordinateur, il est important que l'apprenant se sente non pas aux ordres de la machine mais aux commandes de celle-ci. En effet, l'apprenant doit avant tout être actif dans son apprentissage. Par conséquent il faut qu'il puisse avoir l'initiative des opérations et le contrôle de leur déroulement, faute de quoi il en serait réduit au rôle d'esclave passif du programme de l'ordinateur. C'est dans cette optique active que le didacticiel pour l'enseignement de l'intonation est conçu.

4.4.3.1: *Initiative sur la machine*

Le déroulement de la session dépend entièrement de l'apprenant. C'est lui qui décide du commencement et de la fin de la session et de chaque séquence à l'intérieur de la session. C'est encore lui qui décide d'interrompre l'entraînement, où qu'il se trouve dans le programme. C'est toujours lui qui prend l'initiative d'utiliser telle ou telle commande, en fonction de ses besoins. C'est enfin lui qui choisit, selon ses résultats, de terminer la session, de reprendre la même phrase, ou de passer à une autre phrase, qu'il s'agisse de la phrase suivante, d'une phrase plus éloignée dans la suite du texte, de la phrase précédente ou d'une phrase plus éloignée vers le début du texte, l'ordinateur permettant l'accès à tout audiopassage.

Le lancement du programme se fait très simplement en suivant les instructions, sans que l'apprenant ait besoin pour ce faire de l'intervention extérieure de l'enseignant ou du moniteur de laboratoire. Le didacticiel se démarre comme n'importe quel logiciel que l'étudiant peut connaître ou avoir utilisé par le passé. Le début comme la fin de chaque session sont donc du ressort exclusif de l'apprenant, la procédure de sortie étant aussi simple que la procédure d'activation.

4.4.3.2: *Initiative sur la session*

Une fois que l'apprenant a mis le didacticiel en route, il a la possibilité, s'il n'en est pas à sa première utilisation, de sauter le

module de présentation, qui ne lui est plus nécessaire s'il le connaît déjà. Mais l'option de défilement page par page du module permet à l'apprenant qui aurait besoin d'une information particulière et d'une seule d'accéder à cette information sans devoir repasser en revue le module en entier.

Chaque session comporte plusieurs séquences: écoute, visualisation, écoute-visualisation simultanées du modèle, enregistrement, écoute, visualisation, écoute-visualisation de la production de l'apprenant. Il n'y a pas d'ordre figé et obligatoire de déroulement de chacune de ces séquences. L'apprenant, en activant les icônes de commandes, choisit l'opération qu'il veut effectuer et peut répéter autant de fois qu'il le veut chacune de ces commandes. De la même manière, comme nous venons de le voir, l'apprenant n'est pas obligé de travailler les phrases dans leur ordre d'enregistrement: il choisit lui-même, en fonction de ses résultats, les phrases à travailler et l'ordre dans lequel il les travaillera.

Le fait qu'il y ait trois options et non simplement deux pour l'écoute et la visualisation respecte l'individualité des apprenants. En effet certains, plutôt visuels, préfèreront fixer sur l'écran le tracé de la courbe pour l'identifier par rapport à la phrase écrite avant de l'entendre; d'autres, plus auditifs, se sentiront plus à l'aise en se familiarisant d'abord avec la réalisation sonore de l'énoncé et en ne la visualisant que par la suite; d'autres enfin auront besoin de l'ensemble des composantes visuelle et sonore pour assimiler l'énoncé. L'apprenant choisira donc le système qui convient le mieux à son cas particulier, et ce pour chaque énoncé.

Un système d'aide est disponible. Il n'est jamais imposé à l'apprenant, c'est au contraire l'apprenant qui y fait appel s'il en ressent la nécessité. Cette aide n'annule pas le déroulement de la phase active d'entraînement; elle la suspend simplement au point où elle se trouve, pour expliquer la signification des icônes, donc des manipulations, puis la session reprend exactement là où elle en était.

4.4.3.3: *Initiative sur l'ensemble de l'apprentissage*

L'apprenant peut enfin être seul juge de l'opportunité de continuer le travail d'une courbe intonative dont la réalisation ne le satisfait pas, de passer à un autre énoncé, ou d'arrêter la session. Le didacticiel lui donne en effet la maîtrise de son évaluation: l'apprenant voit par lui-même, en comparant sa courbe avec la courbe modèle, si son intonation est correcte ou non: il lui suffit de repérer le sens des contours intonatifs de sa production par rapport à ceux du modèle, matérialisés par la couleur. Sans devoir faire appel à aucun jugement extérieur, il peut mesurer ses progrès et définir sa progression, ainsi que le rythme et la durée des sessions.

Il est par là-même maître de son apprentissage et auteur de la construction de sa propre progression: il peut déterminer le cheminement qui lui convient, individualisant ainsi le contenu global d'enseignement proposé dans le cadre de la classe de langue. Cette autonomie le met en confiance dans son processus d'apprentissage et l'encourage à être actif. Il n'est pas automatiquement soumis à la censure extérieure de ses productions, qui peut être un facteur de régression ou de repli sur soi. Ayant la possibilité de se réenregistrer autant de fois qu'il en aura besoin, il peut corriger lui-même sa production et, partant, annuler la faute.

4.5: ÉVALUATION METHODOLOGIQUE DU DIDACTICIEL

Bien qu'ayant retracé la recherche théorique qui nous a conduit à recenser les éléments de tous ordres nécessaires à l'élaboration, dans le respect des exigences des didacticiens, pédagogues et apprenants, du didacticiel pour l'enseignement de l'intonation, nous l'avons jusqu'ici présenté essentiellement sous son aspect pratique, dans une perspective axée sur le concret, sur l'utilisation en contexte de classe de langue, et du point de vue des utilisateurs, à la fois enseignants et apprenants. Nous allons à présent compléter cette présentation en reprenant l'ensemble des

aspects théoriques, méthodologiques, qui sous-tendent la conception et la réalisation du didacticiel. Cette démarche renverra à de nombreux aspects qui ont été décrits depuis le début de ce chapitre, et permettra de préciser les points qui n'ont pas encore été abordés de façon explicite.

4.5.1: **Méthode de rédaction du didacticiel**

La rédaction d'un didacticiel comporte trois phases: conception, écriture et validation.

4.5.1.1: *La phase de conception*

P. Landry insiste sur le travail considérable que représente la conception d'un didacticiel:

> «La phase de conception, qui consiste à organiser la matière à transmettre en une suite d'échanges d'informations avec l'apprenant, est de loin celle qui demande le plus de travail (80%). C'est sur cette phase qu'il faut intervenir si l'on veut réduire le temps nécessaire à la production d'un didacticiel. Sur le plan pédagogique, il est possible de définir des modèles d'apprentissage parmi lesquels l'auteur peut choisir pour atteindre ses objectifs pédagogiques. Sur le plan méthodologique, [il faut] un important effort de structuration de l'information (...) basé sur les principes d'organisation de l'informatique: approche fonctionnelle et analyse descendante»[13].

Dans le cas du didacticiel pour l'enseignement de l'intonation, cette phase de conception est très antérieure au projet, puisqu'elle constituait la base de la recherche que nous avons menée pour le mémoire de DEA, recherche que nous avons détaillée précédemment (2.2.3.2). C'est donc ce travail qui a donné le point de départ de la présente recherche.

---

[13] P. LANDRY: «Produire des didacticiels avec DIANE», Éducation et Informatique, 22, sept-oct. 1984.

4.5.1.2: *La phase d'écriture*

Pour l'écriture du didacticiel, nous avons suivi la méthode en cinq étapes décrite par J. El Andaloussi (1985):

Il faut d'abord choisir un sujet et procéder aux éclaircissements théoriques nécessaires afin de dominer suffisamment le point à traiter pour pouvoir le présenter dans son détail aux élèves. Il faut ensuite lire ce qui a déja été écrit sur le sujet et étudier différentes approches pédagogiques. Cette démarche est retracée dans les deux premières parties de notre recherche.

On détermine ensuite à quel niveau le cours doit s'adresser (population visée) et on se tourne vers les élèves pour recueillir les erreurs qu'ils font habituellement, les problèmes spécifiques qu'ils rencontrent, les questions qu'ils se posent et leurs formulations. Après le dépouillement des réponses et l'analyse de la cause des erreurs, on procède à de nouvelles modifications et on regroupe les erreurs en «erreurs-types». Nous avons utilisé pour ce travail les données recueillies lors de la recherche pour le DEA.

À partir de ces données, on peut déterminer les objectifs du cours. Les objectifs sont formulés par rapport à la méthodologie didactique choisie et aux activités proposées dans le didacticiel. Ensuite on rédige une trame, c'est-à-dire la succession des informations et des activités que l'on envisage de proposer dans le didacticiel ainsi que des commentaires d'aide correspondant à chaque question. Cette trame est alors soumise à la critique de divers collègues et souvent modifiée avant de faire l'objet d'un «livret». Il est souhaitable de tester un grand nombre d'élèves, de niveaux, de professeurs, d'établissements et d'environnements différents.

C'est ainsi que les projets initiaux ont subi des changements profonds, après la mise en évidence par des enseignants et par des utilisateurs potentiels de certaines critiques soulignant le caractère peu approprié des premières versions envisagées (nous renvoyons à ce propos à la partie 3.3, qui recense l'ensemble des critiques formulées à l'encontre des didacticiels en général).

Le premier projet de logiciel permettait uniquement, dans le cadre d'un travail portant sur la lecture oralisée, la visualisation de la courbe mélodique de phrases modèles entrées par l'enseignant. Cette phrase s'affichait sur l'écran avec ses contours intonatifs. Le projet nous avait semblé répondre à un besoin de la part des étudiants. En effet, nous avions montré lors de la recherche évoquée plus haut que des étudiants à qui l'on enseignait un modèle donné d'une théorie de l'intonation du français, étaient capables dans la plupart des cas de de refaire eux-mêmes l'analyse aboutissant à la courbe mélodique d'un énoncé, mais que trop souvent ils commettaient des erreurs dans cette analyse assez complexe, et ne parvenaient donc pas à établir le schéma mélodique correct de l'énoncé. Le didacticiel se voulait un outil venant en complément des guides pratiques de l'intonation du français déjà présents dans les salles de classe. Il permettait à l'enseignant de disposer d'un matériel d'appoint illustrant les notions présentées dans ces guides. Ainsi, l'enseignant aurait entré dans le logiciel les phrases d'un texte de lecture, puis, à l'aide des indications des guides, il aurait transcrit leur schéma intonatif, et plus précisément leurs contours ou sommets intonatifs, sous forme de barres obliques montantes (/), descendantes (\), et de traits plats (-). Par la suite, le didacticiel aurait été utilisé en binômes, un apprenant s'attachant à reproduire le schéma intonatif qu'il lit sur l'écran, l'autre transcrivant sur papier le schéma réel de cette production; ensuite, le premier comparerait son schéma réel avec le schéma à reproduire, et s'exercerait à le réaliser correctement, l'enseignant intervenant comme bon lui semble; puis les deux apprenants inverseraient les rôles, et l'exercice reprendrait. Plusieurs objections ont été formulées à l'égard de cette trame. Tout d'abord, le projet de didacticiel prétendait s'appliquer à l'expression orale, mais il ne comportait aucun élément sonore et n'offrait aucun feedback à l'apprenant. Ensuite, demander à un apprenant de transcrire le schéma mélodique, même très simplifié et ramené à des traits, de la performance d'un autre apprenant est beaucoup trop présomptueux des capacités de cet apprenant, pour ne pas dire irréaliste: on lui demande une compétence pour laquelle il n'a pas été formé. Or c'est précisément ce fait que nous voulions combattre en proposant un didacticiel pour l'enseignement de l'intonation. Enfin, l'ordina-

teur ne se justifiait pas vraiment pour une simple fonction de visualisation, même s'il permettait à l'enseignant de modifier les données du contenu et au binôme de travailler les phrases dans l'ordre et au rythme de son choix.

Nous avons donc formulé un second projet tenant compte des critiques faites au premier. Reprenant le principe du didacticiel Écholangues, le projet prévoyait l'adjonction d'un magnétophone non relié à l'ordinateur, permettant d'écouter le texte de lecture enregistré phrase par phrase sur cassette. Ce support donnait la dimension orale qui manquait à la simple visualisation du schéma sur l'écran de l'ordinateur. L'enseignant devait circuler d'un poste à l'autre pour valider ou corriger les reproductions des apprenants, travaillant individuellement ou en binômes. Ce second projet supprimait deux des critiques opposées au premier: il comportait une dimension sonore et il ne demandait pas à l'apprenant d'effectuer un travail de transcription pour lequel il n'était pas forcément compétent. C'est à l'enseignant d'être présent partout à la fois pour évaluer les productions des élèves, ce qui pose alors un autre problème, celui de la disponibilité de l'enseignant, même s'il établit une durée fixe de travail pour chaque énoncé afin de synchroniser la progression de l'ensemble de la classe. Une fois encore, l'ordinateur n'était pas exploité au mieux de ses spécificités.

Nous avons alors imaginé l'intégration à l'ordinateur d'une audiocarte, sur laquelle seraient enregistrés d'une part l'énoncé modèle mais aussi, en utilisant une carte comportant deux pistes, la réalisation de l'apprenant, le tout étant complété par la visualisation à l'écran de ces deux réalisations et non plus du modèle uniquement. De plus, la visualisation présenterait une courbe continue, grâce à un travail de simplification du tracé de fréquences, et non plus une juxtaposition discontinue de traits. De la sorte, toutes les critiques étaient effacées: l'apprenant pouvait évaluer facilement et sans risque sa performance en comparant son tracé avec celui du modèle, la réécouter, la reprendre, en ayant chaque fois une évaluation instantanée.

La phase suivante de la rédaction du didacticiel consiste à rédiger la maquette. Cette maquette peut être en clair ou légèrement codée, mais avec des informations complètes quant aux traitements informatiques à mettre en oeuvre. C'est à ce stade seulement que l'informatique entre en jeu avec la dernière phase: le codage[14].

La procédure d'élaboration de didacticiels décrite par Mucchielli (1987) reprend le même type de critères. Il faut d'abord déterminer à quel usage pédagogique on destine le didacticiel: à l'autoformation en libre-service? l'usage avec animateur spécialiste en ayant un poste par élève? un groupe par poste? un seul poste pour toute la classe? (voir 4.2).

Il faut ensuite avoir une idée de départ originale, dont l'utilité pédagogique a été démontrée lors de préétudes, et qui se prête à une réalisation en interactivité (voir 2.2.3.2).

Puis on explicite le schéma directeur. Après cela, on réalise la conception papier puis on procède à la réalisation informatique. On peut alors expérimenter le prototype du didacticiel, et au vu des observations recueillies lors de l'expérimentation on apporte les aménagements nécessaires. À l'issue de cette dernière mise au point, on pourra réaliser la documentation de présentation et d'accompagnement du didacticiel. Il faudra en outre prévoir le suivi et l'adaptation aux besoins éventuels des utilisateurs[15].

4.5.2: **Critères méthodologiques d'évaluation d'un didacticiel**

Nous avons montré que l'élaboration du didacticiel pour l'enseignement de l'intonation prenait en compte les besoins des enseignants et des apprenants, et qu'elle tenait compte de

[14] Méthode de rédaction décrite par Jeanne El Andaloussi, DRL, université Paris VII-Jussieu. *Nouvelle revue pédagogique, 7, mars 1985* (Coordinatrice Mylène Garrigues, CNDP, unité logiciels).

[15] MUCCHIELLI: *L'EAO, Que sais-je?*

leurs critiques au niveau de la conception et de la réalisation. Or les exigences de ces deux groupes d'utilisateurs, et par conséquent les réponses que nous y apportons, se retrouvent au niveau méthodologique dans les grilles d'évaluation proposées par les didacticiens.

G. Otman (1989) propose une grille très complète pour l'évaluation d'un didacticiel[16]. Cette grille prend en compte toutes les composantes, depuis les aspects techniques et ergonomiques jusqu'aux considérations purement pédagogiques. On constate ainsi que les prescriptions de G. Otman sont respectées dans l'élaboration du didacticiel.

4.5.2.1: *Évaluation technique du matériel et du logiciel*

La partie technique fait apparaître les caractéristiques du matériel et du logiciel, afin de permettre à l'utilisateur (enseignant ou institution) de déterminer si le produit est adaptable et adapté aux équipements informatiques dont il dispose et à leur configuration.

Nous avons déjà décrit le matériel nécessaire à l'utilisation du didacticiel, nous n'y reviendrons donc pas. Quant au didacticiel en tant que tel, il est de type ouvert: l'enseignant entre lui-même les phrases ou textes qu'il veut proposer aux apprenants. Il n'y a d'autres limitations que celles qu'il fixera lui-même quant au niveau, à la nature ou à la quantité du contenu. Le didacticiel étant constitué de deux modules seulement, sa structure est donc linéaire: à un module de présentation facultatif (l'utilisateur n'est pas obligé de passer par ce module pour accéder à la phase active) s'enchaîne le module d'entraînement. Les deux modes d'accès et la simplicité de la manipulation rendent particulièrement facile la circulation à l'intérieur du didacticiel.

---

[16] G. Otman (1989): «Éléments pour une grille d'analyse et d'évaluation critique de didacticiels». *Bulletin de l'EPI* 54, juin 1989, pp. 147-165.

4.5.2.2: *Évaluation de la documentation*

Il faut ensuite examiner la nature et la qualité de la documentation jointe au didacticiel. En particulier, G. Otman conseille de voir s'il est prévu une brochure pour l'élève. Il rappelle aussi que la documentation, pour être complète, doit décrire les aspects pédagogiques aussi bien que les aspects techniques. Nous y avons veillé (voir 4.3.1).

Nous ne reviendrons pas sur la documentation contenue dans le didacticiel lui-même, ayant déjà détaillé le module de présentation (voir 4.4.1).

À ce niveau d'évaluation des qualités de la documentation, F. Huot-Lemonnier (1990) propose des critères similaires: la documentation doit comporter un guide d'utilisation, qui soit «utile, clair, simple, concis, complet» et un guide pédagogique «clair, concis, lisible, pertinent».

4.5.2.3: *Évaluation des qualités intrinsèques du didacticiel*

A. **Présentation des écrans**

La présentation d'écran se mesure par le degré de clarté et de lisibilité des pages-écran et la qualité de la mise en page. La composition des écrans, leur uniformisation et leur prévisibilité sont autant de facteurs facilitant l'utilisation du didacticiel. La typographie, la densité du texte, l'affichage progressif ou total conditionnent également l'aisance d'utilisation. Le fenêtrage est un atout supplémentaire.

Les effets graphiques et les attributs vidéo doivent être exploités au mieux, puisqu'ils participent de la spécificité du médium informatique. L'inversion vidéo, les clignotements, la variété de la taille et de la forme des caractères, les encadrés, les animations graphiques sont autant d'éléments favorisant une attention soutenue chez l'utilisateur.

Les couleurs, par leur nombre et leur fonction, ont un rôle considérable: elles mettent en contraste le fond et le texte, elles ont une valeur expressive en plus de leur effet décoratif.

B. **L'apport du son**

Le son, s'il se limite au traditionnel «bip» sonore, doit pouvoir être coupé. On prendra en considération l'intégration de la dimension sonore par le didacticiel. L'utilisation du son est également l'un des critères de la procédure d'évaluation de F. Huot-Lemonnier (1990), pour qui l'innovation pédagogique plus que technique que représente l'apport du son dans l'enseignement assisté par ordinateur doit peser sur le choix d'un logiciel pédagogique.

C. **La durée**

Pour ce qui est de la durée des sessions, G. Otman rappelle que la durée optimum conseillée est de 15 à 20 minutes, dans lesquelles on prendra en compte les temps de latence moyens du didacticiel, durée que F. Huot-Lemonnier (1990) complète avec la prise en compte des temps d'exécution. Au-delà de cette durée optimum de 15 à 20 minutes, l'attention de l'utilisateur commence à décliner et l'apprentissage n'est donc plus efficace.

Rappelons que dans le cadre de notre projet, le choix de laisser le maximum d'initiative à l'apprenant entraîne que c'est lui qui a la maîtrise de la durée à accorder aux sessions et à chaque séquence à l'intérieur de la session, en fonction de son propre seuil d'attention.

D. **La facilité d'utilisation**

Pour une bonne aisance d'utilisation, on comptabilisera les différents modes d'entrée, on privilégiera la présence d'instructions de chargement, d'activation des menus et sous-menus, ainsi que l'affichage des propriétés des touches de fonction. F. Huot-Lemonnier (1990) préconise de privilégier le didacticiel dont les consignes sont claires et univoques, faciles à comprendre et à exécuter.

Il faudra également rechercher la redondance, qui peut aider à la familiarisation avec le didacticiel et au détachement de l'aspect technique de l'ordinateur. Une répétition textuelle, visuelle et auditive est nécessaire, mais elle ne doit bien entendu pas dépasser certaines limites et tomber dans le rabâchage. La prévisibilité des écrans a des influences positives sur l'apprenant, qui peut alors se concentrer sur ce qu'il fait au lieu de déchiffrer à chaque instant les pages-écran à la recherche de repères. La présence de tableaux, de résumés, de rappels assure cette même fonction d'ancrage et de repérage.

4.5.2.4: *Évaluation des aspects pédagogiques du didacticiel*

F. Huot-Lemonnier (1990) résume brièvement ce point: le contenu d'un didacticiel doit être exact, approprié au programme d'études visé et à l'âge du public, clair et logique, exempt de tout stéréotype; les objectifs doivent être clairement énoncés; la démarche doit être cohérente, appropriée au contenu, aux utilisateurs et aux objectifs. G. Otman détaille chacun de ces critères d'évaluation:

A. **Adéquation du type de didacticiel**

Il faut d'abord s'intéresser à la famille du didacticiel: elle doit être adaptée à l'utilisation proposée. En effet, un didacticiel de test ne conviendra pas aux mêmes activités qu'un jeu éducatif ou qu'un outil de création. Le didacticiel pour l'enseignement de l'intonation est un logiciel de type tutoriel, puisqu'il permet l'entraînement d'une part et l'acquisition d'éléments nouveaux d'autre part. Ainsi, l'utilisateur pourra répéter le modèle autant de fois que nécessaire jusqu'à ce qu'il arrive à produire une courbe mélodique similaire à celle du modèle. Et l'enseignant pourra ajouter autant de nouveaux contenus d'apprentissage qu'il le souhaitera.

B. **Type de démarche méthodologique et pédagogique**

Il faut ensuite expliciter la démarche qui sous-tend le produit: s'agit-il d'acquisition de connaissances, de vérification

d'acquisitions, de découverte à partir d'acquisitions? Est-ce une pratique de techniques spécifiques, ou une mise à niveau? La démarche pédagogique du didacticiel pour l'enseignement de l'intonation consiste à faire acquérir des connaissances, ou en tout cas des capacités, et à les vérifier: l'utilisateur compare à tout moment sa production avec le modèle. Cette démarche permet des utilisations annexes telles que d'une part, en contexte d'utilisation individuelle en classe ou en libre-service (laboratoire de langues, par exemple), la mise à niveau d'un apprenant par rapport au groupe; ou d'autre part la découverte par l'apprenant de la validité de sa supposition intonative sur un énoncé donné. Cette dernière application est très facilement réalisable, en intervertissant simplement l'ordre de déroulement de la session: au lieu d'écouter et de lire d'abord le modèle de la phrase inscrite sur l'écran, l'apprenant enregistre puis écoute et visualise sa réalisation de l'énoncé écrit sur l'écran, et ensuite seulement écoute et visualise le modèle.

Le contexte d'utilisation constitue un autre point à examiner. Comme nous l'avons déjà mentionné, le contexte d'utilisation du didacticiel pour l'enseignement de l'intonation est flexible: usage individuel en libre-service au laboratoire de langues, usage individuel en classe si le niveau d'équipement le permet, usage en binômes ou en petits groupes. La présence de l'enseignant, si elle est indispensable pour l'entrée des modèles (ce qui empêche pour l'instant un usage individuel en autodidaxie, en-dehors du cadre institutionnel), n'est pas nécessaire dans la phase d'utilisation, puisque le didacticiel offre un programme d'aide et que la visualisation de la courbe mélodique du modèle et de l'utilisateur permet une auto-évaluation immédiate.

C: **Le public**

Une autre préoccupation de l'étude des aspects pédagogiques est le public visé. Rappelons que, du fait que le didacticiel pour l'enseignement de l'intonation n'utilise, dans sa phase active d'entraînement aucun métalangage, il est accessible aux étudiants de tous niveaux, y compris les débutants. En effet, un outil permettant une utilisation par un très large public est préférable à un outil

restrictif. Le module de présentation et l'aide à l'identification des icônes, seuls éléments du didacticiel à contenir du métalangage, pourraient très facilement apparaître dans la langue (ou les langues) du pays d'utilisation: il suffira d'inclure dans la procédure d'installation du logiciel un choix entre plusieurs versions pour la langue de présentation. Le seul langage qui apparaît dans le didacticiel est la langue elle-même; et comme ce contenu linguistique est le choix de l'enseignant lui-même, il est par conséquent parfaitement adaptable à tous les niveaux. Nous avons déjà cerné le public cible en ce qui concerne l'âge, le nombre et le statut (institutionnel et étranger), nous ne reviendrons donc pas sur ces points.

D. **La définition des objectifs**

L'aspect pédagogique à considérer ensuite est la définition des objectifs. Ils doivent être explicités dès le début du didacticiel, tant dans leur fonction que dans leur nature: sont-ils d'ordre général ou spécifique, suivent-ils un programme officiel ou des compétences précises? Nous avons répondu à toutes ces questions au tout début du chapitre présentant le didacticiel pour l'enseignement de l'intonation, en insistant sur le caractère polyvalent des contenus d'enseignement, que l'enseignant choisit lui-même en fonction des conditions particulières de travail qui sont les siennes.

Les deux critères suivants dans l'évaluation sont les plus importants en ce qui concerne l'informatique pédagogique, puisqu'il s'agit de l'interactivité et de la convivialité. Ces deux caractéristiques sont spécifiques à l'ordinateur, et justifient à elles seules le choix de ce médium d'enseignement par rapport à tous les autres. Encore faut-il que le didacticiel offre un niveau de convivialité et d'interactivité suffisant. Pour en juger, G. Otman propose une série de repères.

E. **L'interactivité**

G. Otman définit l'interactivité comme:

«l'action réciproque de deux éléments, le comportement de l'un devenant un stimulus pour l'autre»[17].

Appliquée à l'enseignement assisté par ordinateur, elle s'apprécie selon un schéma en trois temps: dans un premier temps, le programme sollicite l'apprenant; dans un second temps, l'apprenant répond à cette sollicitation; dans un troisième temps, cette réponse ou entrée provoque de la part de l'ordinateur une réaction appropriée à l'entrée[18].

L'interactivité s'apprécie à divers niveaux. Ainsi, la façon dont l'utilisateur entre les données permet de mesurer le degré d'interactivité du didacticiel: l'utilisateur dispose-t-il d'un ou plusieurs moyens? Le didacticiel pour l'intonation proposera deux niveaux d'entrée des informations, chacun correspondant à un domaine précis du logiciel. Les phrases modèles, composées de lettres, seront naturellement entrées au clavier; il en sera de même pour la transcription phonétique. La souris sert à utiliser les menus, à commander le déroulement de la session: écoute, visualisation de la courbe, enregistrement, page-écran suivante, fin de session, etc.

L'interactivité apparaît également dans la marge d'initiative et de contrôle laissée à l'utilisateur: peut-il influer sur le déroulement de la session, ou doit-il le subir de bout en bout? L'utilisateur du didacticiel pour l'enseignement de l'intonation dirigera la session à sa guise: il décide lui-même du commencement, de l'interruption, de la reprise, et ce à tout moment; il détermine la durée d'entraînement pour chaque énoncé selon ses besoins; il peut recommencer chaque opération d'écoute et de visualisation du modèle ou de sa production ainsi que d'enregistrement autant de fois qu'il le souhaite; il décide lui-même du passage à l'écran suivant ou d'un retour à l'écran précédent; il choisit l'ordre des phrases; il fait appel quand il le désire au programme d'aide; il choisit de passer ou non par le module de présentation.

---

[17] G. Otman (1988): *Aujourd'hui l'EAO, demain l'EIAO*, Paris, Didier-Credif, coll. Essais, p. 14

[18] Idem, p. 15.

Enfin, il n'est pas inutile de mentionner à nouveau que le didacticiel n'a pas été conçu comme un simple automate dont la seule fonction – et la seule possibilité – est de faire effectuer un travail de répétition. Si l'imitation du modèle, base du travail sur l'intonation, est demandée à l'apprenant, il ne s'agit pas d'une répétition imposée: les contenus sont déterminés par l'utilisateur, l'enseignant, et donc négociables avec les apprenants; d'autre part, c'est l'apprenant qui dirige le déroulement de la session et non la machine qui lui impose ce déroulement.

F. **La convivialité**

La convivialité se mesure quant à elle essentiellement par le langage utilisé par le didacticiel. Un langage neutre simplement constitué d'instructions brutes est rébarbatif et décourageant. À l'inverse, un ton plus marqué affectivement stimulera l'apprenant, de même que des compliments ou des messages de prise de contact lui donneront plaisir à utiliser le didacticiel.

C'est pourquoi le didacticiel pour l'intonation, dans sa phase de présentation, s'adressera directement à l'utilisateur, sans pour autant être trop familier, mais de manière à instaurer une véritable relation. Il bannira tout vocabulaire complexe et emploiera un langage simple sans être simpliste, comme nous l'avons déjà expliqué (voir 4.4.1)

En outre, l'apprenant dispose d'une aide qu'il peut consulter à tout moment: une vignette très explicite, puisqu'il s'agit d'un pictogramme «S-O-S», donne lorsqu'elle est activée la signification de toutes les vignettes dessinées dans le menu, et par là-même reprend les commandes que l'apprenant peut utiliser.

Rappelons qu'à chaque début de session, le module de présentation lui propose dans sa dernière partie un rappel de la signification de chaque vignette ainsi que de la procédure d'appel d'aide. Il disposera enfin d'une brochure lui rappelant la signification des vignettes.

G. **L'évaluation de l'apprenant**

Autre critère de la grille de G. Otman, l'évaluation constitue l'un des points forts de l'ordinateur. En effet, celui-ci permet une évaluation aussi bien quantitative que qualitative, dont il garde en mémoire toutes les étapes.

L'évaluation dans le didacticiel pour l'enseignement de l'intonation est, à la base, du ressort de l'utilisateur, qui compare lui-même ses courbes mélodiques à celles du modèle. Il n'y a pas nécessité d'une intervention extérieure, qui pourrait perturber ou brimer l'apprenant. L'auto-évaluation lui permet de rester maître de son apprentissage et de définir et construire lui-même la progression à suivre. L'enseignant a bien entendu la possibilité d'intervenir, mais cela n'est pas nécessaire. Les tracés des courbes sont suffisamment clairs pour que l'utilisateur juge par lui-même si sa courbe est proche ou éloignée de celle du modèle. Cependant, afin de faciliter et d'évaluer quantitativement la progression, et par conséquent de fournir à l'enseignant des repères quant à la définition des contenus à programmer par la suite, le didacticiel permettra une comptabilisation des résultats: il enregistrera le nombre de répétitions nécessaires à l'apprenant pour arriver à une courbe acceptable.

H. **La flexibilité**

Dernier critère d'évaluation d'un didacticiel, la possibilité de modification n'en est pas pour autant le moindre. Dans ce domaine, le didacticiel présenté offre toutes les possibilités. En effet, comme nous l'avons suggéré plus haut, l'enseignant est seul juge en ce qui concerne les données. C'est lui qui choisit les phrases à travailler. Évidemment, cette liberté se paie: il doit effectuer lui-même le travail de programmation. Mais, nous l'avons vu, ce travail n'exige aucune connaissance en informatique et n'est que peu contraignant par rapport aux possibilités qu'il offre en contrepartie.

4.5.2.5: *Évaluation du prototype du didacticiel*

Il faudra enfin évaluer le produit lui-même dans son utilisation. Cette évaluation aura pour but de vérifier d'une

part que le didacticiel fonctionne correctement d'un point de vue technique, et d'autre part qu'il est utilisé facilement et avec efficacité par le public qu'il vise.

Pour M. Picard et G. Braun (1987), l'évaluation d'un didacticiel doit se faire sur deux séries de tests[19]. Une première série de tests de pré-utilisation, faite par les concepteurs, dépistera les erreurs de codage ou "bugs", les questions mal formulées, les commentaires inadéquats. Une seconde série de tests de validation et d'expérimentation sera faite par les futurs utilisateurs.

Quant aux tests de validation, il faudra attendre la version définitive du didacticiel et sa mise en service effective, notre présentation ne constituant bien évidemment qu'un projet de recherche et non la description commerciale d'un produit disponible sur le marché. Pour reprendre M. Jannot, nous dirons que

> «nous ne pouvons et ne voulons nous transformer en épicerie du software afin de commercialiser ici et maintenant des didacticiels qui demandent encore à être davantage expérimentés afin d'en mesurer le degré de performance pédagogique et non informatique»[20].

Toutefois l'attention accordée au respect des exigences des enseignants et des apprenants donne une première idée des pièges qui ont été évités, à défaut de permettre une typologie complète des critiques. Nous avons déjà envisagé l'évaluation future du didacticiel par ses utilisateurs. Une solution concernant les enseignants a particulièrement retenu notre intérêt quant à sa forme et sa validité: il s'agit d'une grille du type de celle que l'EPI a fait circuler parmi les enseignants utilisant l'informatique pédagogique (voir 3.3.1.5), et que nous pourrions utiliser pour le didacticiel. Il resterait alors à élaborer un questionnaire d'évaluation destiné aux apprenants.

---

[19] M. Picard, G. Braun (1987): *Les logiciels éducatifs*, Paris, PUF, Que-Sais-je 2377.

[20] M. Jannot, «Vers une didactique informatique», *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Nouvelles Technologies et Apprentissage des Langues, août-sept. 1988, p. 97.

Conclusions

Le didacticiel pour l'enseignement de l'intonation du français langue seconde n'est pas un produit fini. Nous avons décrit les principes méthodologiques et pédagogiques qui doivent présider à son élaboration. Nous avons recensé les domaines immédiats auxquels il pouvait être adapté sans trop de modifications à sa structure première, et donc pour lesquels il pourrait être utilisé relativement rapidement. Mais il n'est pas encore un outil immédiatement opérationnel en classe de langue, il est plutôt la première concrétisation d'une idée d'application pédagogique de l'ordinateur, l'aboutissement d'un projet de recherche-développement. C'est d'ailleurs pour cela que la validation par les utilisateurs ne peut encore raisonnablement avoir lieu, le didacticiel en tant que produit n'existant pas encore.

Cependant, à partir de la description qui en a été faite, on peut d'ores et déjà souligner ses caractéristiques spécifiques et en déduire les applications prospectives qui pourraient être les siennes.

1: **Perspectives à court terme**

1.1: *En français langue étrangère*

Notre premier objectif est bien entendu la réalisation concrète du projet de didacticiel. Sur le plan technique, informatique et électronique, cela ne pose aucun problème, comme nous l'a confirmé notre directeur de recherches, qui a lui-même réalisé une audiocarte répondant aux conditions essentielles que nous avons déterminées. Cette carte fonctionne, il ne reste qu'à l'affiner afin d'en tirer le meilleur parti. D'autre part, la programmation du logiciel n'est qu'un problème de temps, et non de technicité, ce qui nous a été assuré là encore par notre directeur de recherches ainsi que par des consultants extérieurs à la filière universitaire[1], spécialisés dans la fabrication et la distribution. Ces consultants nous ont en outre manifesté l'intérêt que présente à leurs yeux notre didacticiel sur le plan pédagogique.

[1] Il s'agit en particulier de J. Alliaume ainsi que de la société SMD Systèmes, de St Hilaire de Villefranche, et en particulier M. Fourchaud.

1.2: *Pour d'autres langues étrangères*

D'autre part, nous avons insisté sur le fait que le didacticiel offre une utilisation très polyvalente: s'il a été conçu au départ pour une application en français langue étrangère, il ne se limite pas à ce seul domaine. En effet, de par son principe même, il est adaptable à l'enseignement de toutes les langues étrangères, puisqu'il reproduit la courbe intonative telle qu'elle est transmise dans la fréquence fondamentale, ce qui est le cas pour n'importe quelle langue. Le didacticiel peut donc servir pour l'enseignement des langues étrangères en général. Il suffira de traduire les messages écrits du didacticiel (module de présentation, programmes d'aide) dans la langue appropriée, ce qui est aisément et rapidement réalisable. Nous avons suggéré plus haut la possibilité d'inclure dans la procédure d'installation du logiciel une option «langue choisie», qui pourrait comporter par exemple une version anglaise, allemande, italienne, espagnole (ou autre), intégrée d'emblée au didacticiel. Ceci pourra également être réalisé «sur mesures», en fonction de la demande.

2: **Perspectives à moyen terme**

2.1: *Pour le didacticiel actuel*

Dans un second temps, il est envisagé d'améliorer encore l'utilisation du didacticiel en facilitant encore le travail de programmation de l'enseignant, car ce point fait partie des contraintes imposées aux enseignants par le didacticiel. Ce travail se fera à travers une concertation avec les enseignants, afin de dégager avec eux les voies à explorer pour parvenir aux simplifications qu'ils désireront voir apporter au didacticiel. C'est à eux en effet d'expliciter les points à modifier et la direction que ces modifications doivent prendre, puisque c'est eux qui sont directement concernés par ces changements. Par exemple, il faudra certainement s'attacher à mettre en place des moyens permettant d'aboutir à une reconnaissance automatique par le programme informatique des syllabes accentuées de l'énoncé, ainsi qu'à l'automatisation de la mise en correspondance de la transcription

avec la visualisation. Alors, l'enseignant consacrerait encore moins de temps à l'alignement du texte sous la courbe ou au repérage et à la coloration des syllabes accentuées tant sur le texte que sur la courbe. Son travail se limiterait à enregistrer les énoncés et à entrer leur texte au clavier, le programme prenant en charge le reste du travail, c'est-à-dire la partie la plus longue et la plus fastidieuse. Ces points relatifs à la programmation du logiciel devront être abordés avec les techniciens (électroniciens, informaticiens) pour dégager les moyens de les concrétiser.

Il faudra peut-être aussi apporter des modifications d'ordre strictement pédagogique, selon les observations que les utilisateurs, enseignants autant qu'apprenants, feront au cours de la phase de validation.

Enfin, si les avancées techniques le permettent, on pourra prévoir l'utilisation d'une audiocarte fournissant une meilleure qualité sonore.

2.2: *Pour un didacticiel plus complet*

Il serait particulièrement intéressant de compléter le didacticiel dans sa dimension sonore, en lui associant un outil renforçant la perception auditive de l'intonation. En effet, si le didacticiel offre une appréhension de la matière sonore par la visualisation des schémas mélodiques, il ne permet pas en tant que tel de favoriser la perception purement auditive de l'intonation des énoncés: la courbe intonative est mise en évidence visuellement pour l'étudiant, mais pas auditivement. À cet égard, le couplage du didacticiel avec un appareil du type INTOLANG apporterait un feedback complet: au feedback visuel offert par le didacticiel viendrait se superposer le feedback sonore que permet INTOLANG, la fréquence fondamentale porteuse de l'intonation parvenant à l'oreille de l'utilisateur au moyen du casque spécial. Ainsi, la mise en évidence de la courbe intonative serait complète pour l'étudiant, qui pourrait la voir et l'entendre de façon explicite. Un tel couplage est très facilement réalisable et ne pose aucun problème particulier.

3: **Perspectives à long terme**

Nous souhaiterions élargir le cadre d'utilisation du didacticiel. En effet, dans sa version actuelle, il ne peut être utilisé que dans un contexte institutionnel, dans lequel l'apprenant est «captif». Il est nécessaire que l'enseignant intervienne, pour programmer le didacticiel, pour lui donner un contenu, et surtout pour fournir le modèle tant sonore que visuel de ce contenu.

Notre objectif serait donc de faire en sorte que le didacticiel puisse être utilisé en autodidaxie complète, hors du cadre institutionnel, et par toute personne désireuse d'améliorer ses performances orales au niveau de la correction intonative, sans pour autant être motivée par l'échéance d'un examen ni dépendante d'une institution, mais simplement pour des raisons personnelles ou professionnelles. Nous voudrions faire sortir le didacticiel des limites de l'établissement scolaire quel qu'il soit, pour le transformer en logiciel utilisable comme n'importe quel logiciel sur un micro-ordinateur.

Pour cela il faut trouver un moyen de remplacer le rôle de «fournisseur de modèle» que tient l'enseignant dans le contexte institutionnel. Une première solution consisterait à constituer une base de données syntaxiques et lexicales du français[2], à partir de laquelle on élaborerait et ferait fonctionner un programme d'analyse syntaxique capable de déduire et de dessiner le schéma prosodique de n'importe quelle phrase que l'utilisateur entrerait au clavier. Mais il resterait à résoudre le problème de la fourniture du modèle sonore.

Une deuxième possibilité se profilerait alors: l'utilisation conjointe d'un synthétiseur vocal, qui fonctionnerait à la fois à partir de la base de données et des schémas mélodiques. On imagine alors l'étendue et la variété des futures applications possibles dans le domaine de la synthèse de la parole, qui constitue actuellement un

[2] En se servant par exemple des *Listes orthographiques de Base du français* de N. Catach, ou des formes verbales du Bescherelle (les 12000 verbes de *L'art de conjuguer*), ainsi que d'un dictionnaire de français langue étrangère tel que celui de Larousse, niveaux 1 et 2.

des principaux axes de recherche en télécommunications, comme nous l'avons vu. Un tel dispositif, combinant un analyseur syntaxique et un synthétiseur, engendrerait des bouleversements considérables dans l'enseignement du français langue seconde: il permettrait un véritable apprentissage individuel autonome, dont le lieu serait tout aussi bien l'institution scolaire que le monde non académique, tout individu ayant alors la possibilité de se former chez lui, en autodidaxie complète, à la langue française dans sa dimension orale.

Références

1: Méthodologie et pédagogie du français langue étrangère

1.1: *Références bibliographiques*

BACHMAN, C., LINDENFELD, J., SIMONIN, J. (1981): *Langage et communication sociale*, Paris, Hatier-CREDIF.

BESSE, H. (1970): «Problème de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère», *Langue Française*, 8, déc. 1970.

BESSE, H. (1974): «Signes iconiques, signes linguistiques», *Langue Française*, 24, déc. 1974.

BLANCHE-BENVENISTE, C., JEANJEAN, C. (1987): *Le français parlé: transcription et édition*, Paris, INALF, Didier Érudition-CNRS.

CATACH, N. *et al.* (1984): *Les listes orthographiques de base du français*, Paris, Nathan-CNRS, coll. Linguistique Française-Nathan Recherche.

CHAMBERLAIN, A., STEELE, R. (1985): *Guide Pratique de la communication*, Paris, Didier-Credif).

COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E., ROULET, E. (1976): *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Dictionnaire du Français Langue Étrangère, niveau 1 (1978), Larousse, Paris.

GOUGENHEIM, G., MICHEA, R., RIVENC, P., SAUVAGEOT, A. (1964): *L'élaboration du Français Fondamental*, Paris, Didier.

HYMES, D.H. (1984): *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-CREDIF.

Le Français élémentaire.

Le Français Fondamental 1^er^ degré, INRDP, Paris, 1972.

Le Français Fondamental 2^ème^ degré, INRDP, Paris, 1973.

Le nouveau Bescherelle, l'art de conjuguer, Hatier, Paris, 1980.

MOUNIN, G. (1963): *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.

PEYTARD, J. (1971): «Pour une typologie des messages oraux», in *La grammaire du français parlé* (dir. RIGAULT, A.), Paris, Hachette, coll. F.

PHAL, A. (1971): *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique*, Paris, Didier-CREDIF.

REBOULLET, A. (dir.) (1971): *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. F.

RICHTERICH, R., CHANCEREL, J.L. (1981): *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. Conseil de l'Europe «Projet langues vivantes».

RICHTERICH, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, coll. F, «Recherches/applications».

ROULET, E. (1977): *Présentation et guide d'emploi de «Un niveau-seuil»*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

SAUVAGEOT, A. (1972): *Analyse du français parlé*, Hachette, coll. F — Recherches/Applications.

VIGNER, G., MARTIN, A. (1976): *Le français technique*, Paris, Hachette-Larousse.

VIGNER, G. (1980): *Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette, coll. F.

1.2 *Bibliographie*

AUPECLE, M., ALVAREZ, G. (1977): *Français instrumental et français fonctionnel*, Strasbourg, AUPELF.

BESSE, H. (1972): «Aspects linguistiques de l'accès au sens étranger au début de l'apprentissage d'une langue seconde», *Revue de Phonétique Appliquée*, 23.

BESSE, H. (1985): *Méthodes et Pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-CREDIF, coll. Essais.

BESSE, H., GALISSON, R. (1980): *Polémique en didactique: du renouveau en question*, Paris, CLE International, coll. DLE.

BOYER, H., RIVERA, M. (1979): *Introduction à la didactique du Français Langue Étrangère*, Paris, CLE International, coll. Le Français sans Frontières.

CATACH, N. *et al.* (1984): *Les listes orthographiques de base du français*, Paris, Nathan-CNRS, coll. Linguistique Française-Nathan Recherche.

COSTE, D. (1984): *Aspects d'une politique de diffusion du Français Langue Étrangère depuis 1945: matériaux pour une Histoire*, Paris, Hatier.

COSTE, D. (1986a): «Constitution et évolution des discours de la didactique du Français Langue Étrangère», *Études de Linguistique Appliquée*, 61, pp. 52-63.

COSTE, D. (1986b): «Didactique et diffusion du Français Langue Étrangère», *Études de Linguistique Appliquée*, 63, pp. 17-30.

COSTE, D. (1990) (coord.): «Démarches en histoire du Français Langue Étrangère», *Études de Linguistique Appliquée*, 78, Didier-Érudition.

GALISSON, R., COSTE, D. (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, coll. F.

GALISSON, R. (dir.) (1982): *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL.

GALISSON, R., ROULET, E. (1989): «Vers une didactique du Français?», *Langue Française*, 82.

GARRIGUES, M. (1988): «Nouvelles technologies et apprentissage des langues», *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, août-sept. 1988.

GIRARD, D. (1972): *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, A. Collin, Longman.

GOUGENHEIM, G. (1977): *Dictionnaire fondamental de la langue française*, Paris, Didier, nouvelle édition revue et augmentée.

LANCHEC, J.Y. (1976): *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Paris, PUF.

LÉON, M. (1979): «Culture, didactique et discours oral», *Le Français dans le Monde*, 145, pp. 46-53.

MACKEY, W.F. (1972): *Principes de didactique analytique: analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris, Didier.

NATAF, R. (dir.) (1972): *Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. F.

PORCHER, L. (1984): «Didactique historique», in COSTE, D.: *Aspects d'une politique de diffusion du Français Langue Étrangère depuis 1945: matériaux pour une Histoire*, Paris, Hatier, pp. 250-254.

PORCHER, L. (1987): *Champs de signes. États de la diffusion du Français Langue Étrangère*, Paris, Didier-CREDIF, coll. Essais.

PORCHER, L. (1988): «Trouver le temps long», *Documents pour l'Histoire du Français Langue Maternelle ou Seconde*, 2, pp. 6-7.

REBOULLET, A. (1987): «Pour une histoire de l'enseignement du Français Langue Étrangère», *Le Français dans le Monde*, 208, pp. 56-60.

RICHTERICH, R., SCHERER, N. (1975): *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris, Hachette, coll. F.

SCHIFFLER, L. (1984): *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL.

1.3: *Méthodes de français langue étrangère*

Méthodes pour enfants:

Allô France, niveau 1: **BOUIX-LEEMAN, D., SOULIE, D., PAISANT, C., CAILLIABETSOU, P.**, niveaux 2 et 3: **BOUIX-LEEMA., D., SOULIE, D., CAILLIABETSOU, P.**, Larousse.

Alouette: **BAYLARD, H., TOCATLIDOU, V.**, niveaux 1, 2 et 3, Hatier.

Bonjour Line, niveau 1: **GAUVENET, H., HASSAN, M., GOLDET, C. NEVEU, P.**, niveaux 2 et 3: **GAUVENET, H., GOLDET, C., NEVEU, P.**, Didier-CREDIF.

En avant la musique et *En avant la musique série verte*: **BLANC, J., CARTIER, J.M., LEDERLIN, P.**, niveaux 1, 2 et 3, CLE International.

Enseigner aux enfants: **WENK, B.**, CLE International.

Il était une petite grenouille: **GIRARDET, J., SCHELLE-MERVELAY, J., TOUX, S.**, niveaux 1 et 2, CLE International.

Les petits lascars: **GARABEDIAN, M., LERASLE, M., VAILLEAU, F.**, niveaux 1, 2 et 3, Didier-CREDIF.

Viens jouer avec nous: **GAUDRAY, F., LAGARDE-SAILER, G.**, CLE International.

Méthodes pour adolescents et adultes:

Archipel, niveaux 1 et 2: **COURTILLON, J., RAILLARD, S., GAUVENET, H., ARGAUD, M.**, niveau 3: **COURTILLON, J., ARGAUD, M.**, Didier-CREDIF.

Bienvenue en France: **CEUZIN, P., LAIK, P., MONNERIE, A.**, niveaux 1 et 2, Didier-Hatier.

De vive voix: **MOGET, M.T., NEVEU, P.**, 1ère et 2ème parties, Didier-CREDIF.

Entrée Libre, niveau 1: **BREANT, M.T., DAVOUST, P., GONNET, G.**, niveau 2: **CARE, J.M., ODOT, C., SANTO-MAURO, A.**, CLE International.

Intercodes, niveaux 1 et 2: **MONNERIE, A.**, Larousse.

Interlignes: **MOGET, M.T., BESSE, H., LAPEYRE, F., PAPO, E., NEVEU, P.**, thèmes 1, 2, 3 et 4, Didier-CREDIF.

La clé des champs: **GEFFROY, R., LO CASCIO, D., RIVAS, M.**, Larousse.

Le Français actuel: **MOIRAND, S., PORQUIER, R., QUEMADA, B. (dir.)**, 1ère et 2ème parties, Hatier.

Le Nouveau Sans frontières, niveaux 1 et 2: **DOMINIQUE, P., VERDELHAN, M. ET M.**, niveau 3: **GIRARDET, J., CRIDLIG, J.M., DOMINIQUE, P.**, CLE International.

Libre échange: **COURTILLON, J., DE SALINS, G.D.**, Didier.

Méthode audiovisuelle de Français: **GAUVENET, H., GUBERINA, P., RIVENC, P., VETTIER, R., NEVEU, P.**, degrés 1 et 2, Didier.

Quatre à quatre: **MAKOWSKI, F., BERNIER, M.**, Larousse.

Rue Lecourbe: **PORCHER, L., MARIET, F., MOREAU, J., WEISS, F.**, niveaux 1, 2 et 3, Alliance Française-Hatier-Didier.

Sans frontières, niveau 1: **DOMINIQUE, P., VERDELHAN, M. ET M.**, niveau 2: **DOMINIQUE, P., STROMBONI, A., VERDELHAN, M. ET M.**, niveau 3: **DOMINIQUE, P., DEMARI, J.C., GRELLIER, D., LEMOINE, A., PLUM, C.**, CLE International.

Sans frontières perfectionnement et *Sans frontières préparation au DELF*: **VASSAL-BRUMBERG, J.**, CLE International.

Voix et images de France: **RIVENC, P., GAUVENET, H., BOUDOT, J., MOGET, M.T.**, degrés 1 et 2, Didier.

Méthodes pour origines linguistiques spécifiques:

À toi de parler, pour la République Malgache, public d'enfants, Hatier.

Contacts, pour l'Afrique anglophone, public des écoles secondaires, niveau 1: **CAPELLE, M.J., BOUCHER, C.**, niveaux 2 et 3: **CAPELLE, M.J., ACHARD-BAYLE, G.**, Hatier.

En français aussi, pour la République Arabe d'Égypte, public d'adolescents, Hatier.

BEST COPY AVAILABLE

Intercodes pour anglophones, Intercodes pour hispanophones, Intercodes pour arabophones, **MONNERIE, A.**, pour adolescents et adultes, Larousse.

Parler et lire le français, pour les pays d'Afrique francophone, public d'adultes en alphabétisation et enseignement de l'oral, **VERSINGER, N., DELPORTE, T., DEMAY, J.**, Didier.

Rendez-vous Champs-Élysées, pour adultes et adolescents anglophones, **COURTILLON, J.**, Hatier.

Tieng Phap, pour le Vietnam, public d'adolescents, Hatier International.

Tout simplement, pour l'Italie, public d'adolescents, **MONNERIE, A., WEISS, F., VISITAINER, E.**, Hatier International, et ses déclinaisons pour le Brésil: *Mon ami Thomas*, l'Argentine: *Trait d'Union*.

2: **Phonétique-phonologie du français**

2.1: *Bibliographie*

BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. (1989): *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*, Paris, Hachette, coll. F.

BILLIÈRES, M. (1985): «La correction phonétique dans les méthodes de français langue étrangère», *Revue de Phonétique Appliquée*, 76, pp. 353-366.

BRONCKART, J.P. (1977): *Théories du langage: une introduction critique*, Bruxelles, P. Mardaga éditeur, coll. Psychologie et Sciences Humaines.

CALLAMAND, M. (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du Français et correction phonétique*, Paris, CLE International, coll. Didactique des Langues Étrangères dirigée par R. Galisson.

COURTILLON, J. (1989): *Rendez-vous: Champs-Élysées*, Paris, Hatier.

DELATTRE, P. (1946): *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*, Middlebury, Vermont, USA, The French School.

DELATTRE, P. (1948): *Les difficultés phoniques du Français*, Middlebury, Vermont, USA, The French School.

DUCROT, O., TODOROV, T. (1987): *Dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage*, Paris, Point-Seuil.

FAURE, G. (1967a): «La description phonologique des systèmes prosodiques», *Proceedings of the 6th International Congress of Phonetic Sciences*, Prague.

FAURE, G., DI CRISTO, A. (1977): *Le Français par le Dialogue*, Paris, Hachette, coll. Outils.

FELLER, J. (dir.) (1973): *Le Langage*, Paris, CEPL, coll. Les Dictionnaires du savoir moderne.

GERMAIN-RUTHERFORD, A. (1990): «La phonétique, moi j'aime», *Le Français dans le Monde*, 234, pp. I-II.

GUBERINA, P. (1965): «La méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle», *Revue de Linguistique Appliquée*, 1, pp. 36-64.

GUBERINA, P. (1974): «Structuration et dépassement des structures», *Actes du 3ème colloque international SGAV pour l'enseignement des langues*, Didier, pp. 41-55.

GUILLEN-DIAZ, C. (1990): «Pour une pédagogie intégrée du code oral et du code écrit», *Le Français dans le Monde*, 236, pp. 70-72.

HARVEY, D. (sd): *Exercices de phonétique corrective pour anglophones*, Paris, BELC.

INTRAVAIA, P.: «Situations, structures et explications», *Revue de Phonétique appliquée*, 21, pp. 43-47.

KAMMANS, U.P. (1964): *Guide pratique de prononciation française*, Bruxelles, éditions Baude.

LÉON, M. (1964): *Exercices systématiques de prononciation française, fascicule 1: prononciation*, Paris, Hachette et Larousse.

LÉON, P.R., LÉON, M. (1964): *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette.

LÉON, P.R. (1962): *Laboratoire de langues et correction phonétique: essai méthodologique*, Paris, Didier.

LÉON, P.R. (1972): *Prononciation du Français standard*, 2ème édition revue et corrigée, Paris, Didier.

LÉON, M., LÉON, P. (1978): *Introduction à la phonétique corrective*, 4ème édition, Hachette-Larousse.

LÉON, P., CARTON, F., ROSSI, M., AUTESSERRE, D. (1983): *Les accents des Français*, Paris, Hachette, coll. De bouche à oreille.

MALMBERG, B. (1954): *La Phonétique*, Paris, PUF, coll. Que Sais-je.

MALMBERG, B. (1974): *Manuel de phonétique générale*, Paris, Picard, coll. Connaissance des Langues.

MARTINET, A., WALTER, H. (1973): *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*, Paris, France-Expansion-CILF.

MAZEL, J. (1980): *Phonétique et Phonologie dans l'enseignement du Français*, Paris, Dossiers Didactiques Nathan, coll. Formation Initiale et Continue.

METTAS, O., CALBRIS, G., GARABEDIAN, M. (1972): *Exercices de correction phonétique pour hispanophones*, Paris, Didier-CREDIF.

METTAS, O., CALBRIS, G., GARABEDIAN, M. (sd): *Exercices de correction phonétique pour anglophones*, Paris, Didier-CREDIF.

MOUNIN, G. (1974): *Dictionnaire de Linguistique*, Paris, PUF.

RENARD, R. (1975): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, CIPA Mons, Didier.

RENARD, R. (1978): *Initiation phonétique à l'usage des professeurs de langues*, Bruxelles, CIPA Mons, 2ème édition, Didier.

RENARD, R. (1979): *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, CIPA Mons, Didier.

RENARD, R. (1976): *Méthodologie SGAV et enseignement des langues: une problématique de l'apprentissage de la parole*, Paris, Didier.

TOMATIS, A. (1971): *Éducation et dyslexie*, ESF.

TOMATIS, A. (1978): *L'oreille et le langage*, Paris, Point-Seuil.

TROUBETZKOY, N.S. (1970): *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck.

VULETIC, B., CUREAU, J. (1976): *Enseignement de la prononciation dans une méthode structuro-globale audio-visuelle*, Paris, Didier.

3: **Intonation du français**

3.1: *Références bibliographiques*

ADRIAEN, M. (1981): «Comment parler d'universaux et d'intonation», *Toronto Working Papers*, pp. 35-54.

ADRIAEN, M. (1986): "Teaching intonation: the case of French", *York University Working Papers in second language teaching*, 1, pp. 33-52.

ADRIAEN, M. (1989): *De la connaissance de l'intonation*, Thèse de PhD, Toronto.

BOE, L., JACQUEMIN, D., THERRIEN-ROY, D. (1977): «De l'analyse phonologique à l'analyse phonétique des énonciatives en français», *8èmes Journées d'Études sur la Parole*, pp. 372-376.

CALLAMAND, M. (1972): «Une leçon d'intonation», *Le Français dans le Monde* 92, pp. 25-30, et «exercices d'intonation» correspondants, sur disque souple Sonofrance.

DELATTRE, P. (1969): «L'intonation par les oppositions», *Le Français dans le Monde*, 64, pp. 6-13.

EMERARD, F., LARREUR, D. (1977): «Analyse de la structure intonative de la phrase en français», *8èmes Journées d'Études sur la Parole*, pp. 228-235.

FAURE, G. (1971a): «Accent, rythme et intonation», in RIGAULT, A.: *La grammaire du Français parlé*, Paris, Hachette.

FAURE, G. (1971b): «Contribution à l'étude du statut phonologique des structures prosodématiques», *Studia Phonetica*, 3, pp. 93-107.

FELDHENDLER, D. (1983): «Expression dramaturgique», *Le Français dans le Monde*, 176, pp. 45-51.

FRY, D.B. (1958): "Experiments in the perception of stress", *Language and Speech*, 1, pp. 126-152.

ISACENKO, A.V. (1966): «La perception des éléments prosodiques», *Cahiers de Linguistique théorique et appliquée*, 3, pp. 69-73.

LEPETIT, D. (1982): *Essai d'analyse d'erreurs intonatives*, Thèse de PhD, Toronto.

LEPETIT, D. (1985): «Interlangue intonative et fossilisation», *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 308-322.

MARCHAL, A., TOUSSIGNANT, C. (1981): «Quelques cas de désambigüation syntaxique et la théorie de l'intonation de Ph. Martin», *Toronto Working Papers*, pp. 1-29.

MARTIN, P. (1978): «Perception des séquences de contours prosodiques de phrases synthétisées», *9èmes Journées d'Études sur la Parole*, pp. 23-29.

MARTIN, P. (1980): «Variations prosodiques inter- et intralocuteurs», *11èmes Journées d'Études sur la Parole*, pp. 113-119.

RIGAULT, A. (1961): «Rôle de la fréquence, de l'intensité et de la durée dans la perception de l'accent en Français», *Proceedings of the 4th International Congress of Phonetic Sciences*, Helsinki, pp. 735-748.

VIDON-VARNEY, J. (1934): «Comment enseigner l'intonation?», *Modern Linguistics Journal*, 18, pp. 516-527.

3.2: *Bibliographie*

ALLIAUME, J. (1991): «INTOLANG: Mieux utiliser son potentiel cérébral pour l'apprentissage des langues étrangères», sous presse.

ANGULO-MARTINEZ, J-L. (1989): «Intonation», *Berichte und Beitrage zur Wissenschaftlichen Weiterbildung 26, "Sprachandragogik-Intonation"*, Universitat Mainz, pp. 69-85.

BLUMSTEIN, COOPER (1974): "Hemispheric processing of intonation contours", *Cortex*, 10.

BOLINGER, D. (1972): *Intonation*, Harmondsworth, GB, Penguin Modern Linguistics Readings.

BOLINGER, D. (1989): *Intonation and its uses: melody in grammar and discourse*, Stanford, Cal., Stanford University Press.

CAELEN, G. (1978): *Structure prosodique de la phrase énonciative simple et étendue*, Thèse de 3ème cycle, Toulouse.

CALBRIS, G., MONTREDON, J. (1975): *Approche rythmique, intonative et expressive du Français Langue Étrangère*, Paris, CLE International.

CALBRIS, G., MONTREDON, J. (1980): *Oh la la! Expression intonative et mimique*, Paris, CLE International.

CALLAMAND, M. (1973): *L'intonation expressive*, Paris, BELC.

CALLAMAND, M. (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, Paris, CLE International, coll. Didactique des Langues Étrangères.

CANTO, H. (1988): «Une expérience d'enseignement de l'intonation du Français à des Anglophones», mémoire de DEA, Université d'Aix-en-Provence, 1987, publié à Toronto en 1988, *Toronto Working Papers*, 9, pp. 48-70.

DELATTRE, P. (1966): «Les dix intonations de base du Français», *French Review*, 40/1, pp. 1-14.

DELATTRE, P. (1967): «La nuance de sens par l'intonation», *French Review*, 41/3, pp. 326-339.

DELATTRE, P. (1972): "The distinctive function of intonation", in BOLINGER, D.L.: *Intonation*, Penguin Books, pp. 159-174.

DI CRISTO, A. (1971): «L'enseignement de l'intonation française: exercices structuraux pour la classe et le laboratoire», *Le Français dans le Monde*, 80, pp. 10-16, et 82, pp. 16-21.

DUFEU, B. (1981): «Intonation et mouvement corporel», in KUHLWEIN, RAASCH: *Sprache: Lehren, Lernen*, Tubingen, Gunter Narr, pp. 108-110.

DUFEU, B. (1986): «Rythme et expression: Apprentissage de l'intonation», *Le Français dans le Monde* 205, pp. 62-70, 208, avril 1987, pp. 12-13.

DUFEU, B. (1989): "Rhythmus, Melodie und Bewegung", *Berichte und Beitrage zur Wissenschaftlichen Weiterbildung*, Band 26, *"Sprachandragogik-Intonation"*, Universität Mainz, pp. 53-66.

FAURE, G. (1961): «L'intonation et l'identification des mots de la chaîne parlée», *Actes du 4ème congrès international des sciences phonétiques*, Helsinki, pp. 598-609.

FAURE, G. (1967): «Contribution à l'étude des apports du système prosodique à la structuration de l'énoncé en français», *Proceedings of the 10th International Congress of Linguistics*, Bucarest.

FAURE, G. (1972): «Contribution à l'étude de la fonction prédicative de l'intonation», *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix-en-Provenve*, vol. 1, pp. 3-16.

FAURE, G., DI CRISTO, A. (1977): *Le Français par le dialogue*, Paris, Hachette, coll. Outils.

GUBERINA, P. (1965): «Structuration et dépassement des structures perceptives et psycholinguistiques dans la méthode SGAV», *Actes du 3ème colloque international SGAV pour l'enseignement des langues*, Didier.

HAGÈGE, C. (1985): *L'homme de paroles*, Paris, Fayard, coll. Le temps des sciences, p. 253.

HJELMSLEV (1968): *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Éditions de Minuit (paru en danois en 1943, Copenhague).

JAMES, E. (1972): *L'acquisition des faits prosodiques à l'aide d'un visualisateur de mélodie*, Thèse de 3ème cycle, Aix-en-Provence.

LEDRU-MENOT, O., TROCME-FABRE, H. (1990): «Apprendre une langue étrangère?...de la tête aux pieds!», *Cahiers Pédagogiques*, 288, nov. 1990, pp. 42-43.

LÉON, M. (1964): *Exercices systématiques de prononciation française, fascicule 2: rythme et intonation*, Paris, Hachette et Larousse.

LÉON, P.R., MARTIN, P. (1970): «Prolégomènes à l'étude des structures intonatives», *Studia Phonetica*, 2, Montréal-Paris-Bruxelles, Didier.

LÉON, P.R., MARTIN, P. (1971): «Linguistique appliquée et enseignement de l'intonation», *Études de Linguistique Appliquée*, 3, 36-45.

MALMBERG, B. (1961): «Analyse instrumentale et structurale des faits d'accents», *Proceedings of the 4th International Congress of Phonetic Sciences*, Helsinki, pp. 456-475.

MALMBERG, B. (1966): «Analyse des faits prosodiques. Problèmes et méthodes», *Cahiers de Linguistique Théorique et Appliquée*, 3, pp. 99-107.

MALMBERG, B. (1974): *Manuel de Phonétique Générale*, Paris, Picard, coll. Connaissance des Langues.

MARTIN, P. (1970): «La reconnaissance des patrons intonatifs», *Prosodic Feature Analysis/Analyse des faits prosodiques. Studia Phonetica*, Montréal, Paris, Bruxelles, Didier.

MARTIN, P. (1975a): «Analyse phonologique de la phrase française», *Linguistics*, 146, pp. 35-69.

MARTIN, P. (1975b): «Un analyseur-visualiseur de mélodie à microprocesseur», *8èmes Journées d'Études sur la Parole*, pp. 95-101.

MARTIN, P. (1976a): «Une grammaire de l'intonation de la phrase française», *Rapport d'activités de l'Institut de Phonétique*, Bruxelles, 9/2, pp. 77-96.

MARTIN, P. (1976b): «Théorie et enseignement de l'intonation: l'exemple du Français», *Revue de Phonétique Appliquée*, 38, pp. 119-130.

MARTIN, P. (1977): "Syntax and intonation: an integrated theory", Toronto Semiotic Circle, Victoria University, Toronto.

MARTIN, P. (1978): «Perception des séquences de contours prosodiques de phrases synthétisées», *9èmes Journées d'Études sur la Parole*, Lannion, GALF, pp. 23-29.

MARTIN, P. (1981): «Pour une théorie de l'intonation: l'intonation est-elle congruente à la syntaxe?», in ROSSI, M. et al. (1981): *L'intonation: de l'acoustique à la sémantique*, Paris, Klincksieck, pp. 234-271.

MARTIN, P. (1982): "Phonetic realizations of prosodic contours in French", speech communication, 1, pp. 283-294.

MARTINET, A. (1980): *Éléments de linguistique générale*, nouvelle édition, Paris, Armand Colin, coll. U. Prisme.

MARTINET, A., dir. (1968): *Le langage*, Paris, Gallimard-Pléiade.

MARTINS-BALTAR (1977): *De l'énoncé à l'énonciation: une approche des fonctions intonatives*, Poitiers, Didier-CREDIF, coll. VIC.

MOUNIN, G. (1974): *Dictionnaire de la Linguistique*, Paris, PUF.

ROSSI, M., DI CRISTO, A., HIRST, D., MARTIN, P., NISHINUMA, Y. (1981): *L'intonation: de l'acoustique à la sémantique*, Paris, Klincksieck.

SAUSSURE, F. (1971): *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

TROUBETZKOY (1970): *Principes de phonologie*, Paris, Klinsieck.

WALTER, H. (1977): *La Phonologie du Français*, Paris, PUF, coll. Le Langage.

4: Enseignement du français langue étrangère assisté par ordinateur

4.1: *Références bibliographiques*

BARBEY, G. (1971): *L'enseignement assisté par ordinateur*, Paris, Casterman-Poche, coll. E3.

BARON, G.L. (1990): «L'informatique en éducation: le cas de la France», *Revue Française de Pédagogie*, 92, juil., août, sept. 1990, pp. 57-77.

BEACCO, J.C. (1986): «Pour faire le point», *Le Français dans le Monde*, 205, nov. déc. 1986.

BOURGAIN, D. (1983): «Enseignement et ordinateur: Quelle révolution?», *Études de Linguistique Appliquée*, 50, p. 17.

COUROUBLE, T. (1983): «Le rôle des pédagogues dans le développement de l'EAO en formation professionnelle», *Éducation Permanente*, 70, déc. 1983, p. 89.

DUFOYER, J.P. (1988): *Informatique, éducation et psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, coll. Le Psychologue.

JANITZA, J. (1985): *Enseignement assisté par ordinateur des langues étrangères*, Paris, Hatier.

Les Langues Modernes, 5, 1988: *Le point sur l'EAO.*

LILEN, H. (1988): *Pédagogie assistée par ordinateur: guide pratique 1988.*

LUSSATO, B. (1981): *Le défi informatique*, Paris, Fayard.

MANGENOT, F. (1989): «Logiciels et classe de langue», *Le Français dans le Monde*, 226, juillet 1989, pp. 63-66.

RUESCHOFF, B. (1988): «Didacticiels multi-médias de langues étrangères», *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Nouvelles technologies et apprentissage des langues, août-sept. 1988, pp. 149-157.

4.2: *Bibliographie*

BOSSUET, G. (1982): *L'ordinateur à l'école: le système LOGO*, Paris, PUF, coll. L'éducateur.

BORDELEAU, P., in **VIAU, R., STOLOVITCH, H.D.** (1987): *L'impact de l'ordinateur sur l'apprentissage: réalité ou illusion?*, Montréal, APO Québec, avant-propos.

Bulletin de l'EPI, 41, mars 1986, pp. 116-124.

CARRIÈRE, M., LAFEUILLE, J. (1989): *Développement d'un modèle de recherche-développement pour la réalisation de logiciels éducatifs*, Montréal, APO-Québec.

CHACHATY, E. (1990): «Hypertexte: l'ordinateur au service des textes», *Le Français dans le Monde*, 233, mai-juin 1990, pp. 59-62.

CLARK, R.E. (1985a): "Confounding in educational computing research", in *Journal of Educational Computing Research*, 1, 137-148.

CLARK, R.E. (1985b): "The importance of treatment explication: a reply to J. Kulik, C-L Kulik and R. Bangert-Drowns", in *Journal on Educational Computing Research*, 1, 389-394.

CLARK, R.E. (1985c): "Evidence for confounding in computer-based instruction studies: analyzing the meta-analyses", in *Educational Communication and Technology Journal*, 33, 249-262.

CÔUR, J.M. (1988): «Hypertexte», *Soft et Micro*, juillet/août/septembre 1988.

DINNEMATIN, S. (1988): «Informatique: devoir à refaire», *Sciences et Vie* hors série, 164, sept. 1988, p. 131.

EL ANDALOUSSI, J. (1985): «Enseignement assisté par ordinateur en anglais», *Nouvelle Revue Pédagogique*, 7, pp. 35-36.

FARRINGTON, B. (1989): «Une expérience d'Enseignement Assisté par Ordinateur du Français Langue Étrangère au niveau universitaire», *Langue Française*, 83, sept. 89, pp. 73-87.

GARRIGUES, M. (1987): «Didacticiels de langues: Quelle analyse de réponse?», *Le Français dans le Monde* 209, mai-juin 1987.

GARRIGUES, M. (1988), *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, août-septembre 1988, préface.

GARRIGUES, M. (dir.) (1989a): *Les logiciels éducatifs de Français: recensement analytique*, Paris, CIEP.

GARRIGUES, M. (1989b): «Écholangues: Logiciel-outil pour la classe», *Le Français dans le Monde*, 224, avril 1989, pp. 75-76.

GARRIGUES, M. (1990): «Multiscénario», *Le Français dans le Monde*, 230, janvier 1990, pp. 72-74.

HUOT-LEMONNIER, F. (1990): «Réflexions préalables à l'élaboration d'un didacticiel», *Le Français pour demain (FIPF)*, 34, pp. 146-155.

JANNOT, M. (1988): «Vers une didactique informatique», *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Nouvelles Technologies et Apprentissage des Langues, août-sept. 1988, pp. 90-97

KEARSLEY, G.P. (ed.) (1987): *Artificial intelligence and Instruction: Application and methods*, Addison-Wesley.

KULIK, J.A., KULIK, C.C., COHEN, P. (1980): "Effectiveness of computer-based college teaching: a meta-analysis of findings", in *Review of Educational Research*, 50, pp. 525-544.

KULIK, J.A., KULIK, C.C., BANGERT-DROWNS, R. (1985a): "Effectiveness of computer-based education in elementary schools", in *Computers in Human Behavior*, 1, 59-74.

KULIK, J.A., KULIK, C.C., BANGERT-DROWNS, R. (1985b): *The importance of outcomes studies: a reply to Clark* (manuscrit non publié).

KULIK, J.A., KULIK, C.C. (1986): "Effectiveness of computer-based education in colleges", in *AEDS Journal*, winter-spring 1986, 81-108.

LANDRY, P. (1984): «Produire des didacticiels avec DIANE», *Éducation et Informatique*, 22, sept. oct. 1984.

Le Français dans le Monde, numéro spécial: *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, août-sept. 1988.

LEHMANN,D., DE MARGERIE, C., PELFRÊNE, A. (1988): «LECTICIEL: l'autonomie?», *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Nouvelles Technologies et Apprentissage des Langues, août-sept. 1988, pp. 116-121.

MAIRESSE, P. (1988): «Approche communicative, linguistique et ordinateur», *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Nouvelles Technologies et Apprentissage des Langues, août-sept. 1988, pp. 98-109.

MALANDAIN, J.L. (1990): «Les fonctionnalités d'un éditeur sonore dans le domaine de la didactique des langues», *Journal de la formation continue et de l'EAO*, 245, 10/04/1990, pp. 3-5.

MARTY, F. (1983): «Les enseignants de langues face à l'Enseignement Assisté par Ordinateur», *Le Journal de la Formation Continue et de l'EAO*, 169, 10/12/1983.

MUCCHIELLI, A. (1987): *L'enseignement assisté par ordinateur*, Que Sais-je, 2360.

NELSON, T. (1989): «Hypertexte», *Micro-systèmes*, 94, février 1989.

OTMAN, G. (1986): «Pour se familiariser avec le matériel», *Le Français dans le Monde*, 204, octobre 1986, pp. 68-72.

OTMAN, G. (1989): «Éléments pour une grille d'analyse et d'évaluation critique de didacticiels», in *Bulletin de l'EPI*, 54, pp. 147-165.

OTMAN, G. (1988): *Aujourd'hui l'EAO, demain l'EIAO*, Paris, Didier-CREDIF, coll. Essais.

PELFRÊNE, A. (1982): «Informatique et didactique des langues étrangères: une rencontre mal engagée», in GALISSON: *D'autres voies pour la DDL*, ouvrage collectif, Paris, Hatier-CREDIF, coll. LAL., pp. 105-118.

PICARD, M., BRAUN, G. (1987): *Les logiciels éducatifs*, Paris, PUF, Que Sais-je 2377.

JANITZA, J. (1985): *Enseignement assisté par ordinateur des langues étrangères*, Paris, Hatier.

Les Langues Modernes, 5, 1988: *Le point sur l'EAO.*

LILEN, H. (1988): *Pédagogie assistée par ordinateur: guide pratique 1988.*

LUSSATO, B. (1981): *Le défi informatique*, Paris, Fayard.

MANGENOT, F. (1989): «Logiciels et classe de langue», *Le Français dans le Monde*, 226, juillet 1989, pp. 63-66.

SCHNECK, M. (1988): «Enseigner avec STORY CORNER PC et CLASSMATE», *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Nouvelles technologies et apprentissage des langues, août-sept. 1988, pp. 38-43.

Sciences et Vie, hors série, 164, sept. 1988.

Sciences et Vie hors série, 172, sept. 1990.

SLEEMAN, D., BROWN, J.S. (1982): *Intelligent Tutoring Systems*, New York, Academic Press, Computers and People series.

TATIN, J. (1989): «Réflexions sur sept ans d'utilisation d'EAO», *Revue Française de Pédagogie*, 87, avril-mai-juin 1989, pp. 45-50.

TAYLOR, R.P. (1980): *The computer in the school: tutor, tool, tutee*, New York, Teachers College Press.

VIAU, R., STOLOVITCH, H.D. (1987): *L'impact de l'ordinateur sur l'apprentissage: réalité ou illusion*, Montréal, APO Québec.

WEIZENBAUM, J. (1984): *Computer power and Human reason*, Harmondsworth, GB, Pelican.

4.3: *Références des didacticiels*

Alexandrin, quand tu nous tiens, tu nous tiens bien: BELC-CIEP, J.L. Malandain, 9 rue Lhomond, 75005 Paris.

Apprenticiels: HATIER, 59 bd. Raspail, PARIS.

Attachez vos ceintures: ÉDICIEL, Château La Valouze, BP18, LA ROCHE CHALAIS.

Attaque: SCHOOLHOUSE SOFTWARE, 290 Brighton rd, ELKGROVE, Ill., USA.

Atterrissage: SCHOOLHOUSE SOFTWARE, 290 Brighton rd, ELKGROVE, Ill., USA.

Banquière (la): UQAC, Dépt. des Arts et Lettres, CHICOUTIMI, Qué.

Barde (le): Éditions ANIMA, CP124, Succ. Ahuntsic, MONTREAL, Qué.

Cash: AFDITE, 9 rue des Fauvettes l'Eluiset, VIRY.

Classmate: WESTERMANN SCHULBUCHVERLAG GmbH, Postfach 5220, D-3300 Braunschweig, RFA.

Comprenez: Heinemann, Computers in Education, 1982, London.

Compte-Calcule: Christian MEUNIER Verlag, Schonhauser-strasse 21, BERLIN.

Conjugue: Christian MEUNIER Verlag, Schonhauserstrasse 21, BERLIN.

Coureurs (les): SCHOOLHOUSE SOFTWARE, 290 Brighton rd, ELKGROVE, Ill., USA.

Demandez le programme: ÉDICIEL, Château La Valouze, BP18, LA ROCHE CHALAIS.

Détermin: BELC-CIEP, J.L. Malandain, 9 rue Lhomond, 75005 Paris.

Écholangues: JÉRIKO, 104 ter bd Voltaire, 75011 Paris.

Écritures Automatiques: JÉRIKO, 104 ter bd Voltaire, 75011 Paris.

Eurêka: AFDITE, 9 rue des Fauvettes l'Eluiset, VIRY.

French Connections: NETHERHALL SOFTWARE MEP, Cambridge Micro Software, Shaftesbury rd, CAMBRIDGE, England.

Grand Château (le): SCHOOLHOUSE SOFTWARE, 290 Brighton rd, ELKGROVE, Ill., USA.

Grand Prix: SCHOOLHOUSE SOFTWARE, 290 Brighton rd, ELKGROVE, Ill., USA.

Hilite: Université d'Aberdeen, Scotland.

Hypertexte 3.1: Exapublication – J.M. COUR, Paris.

Jeu du Dragon (le): ÉDITIONS DU DRAGON, 527 pl. Copernic, CHICOUTIMI, Qué.

Lecticiel: CREDIF, groupe Lecticiel, St CLOUD.

Littré: Université d'Aberdeen, Scotland.

Lucil: VENDÔME FORMATION, 98 rue de la Victoire, PARIS.

Manoir des Oiseaux (le): WIDA SOFTWARE Ltd, 2 Nicolas Gardens, LONDON.

Métropolitain: ÉDICIEL, Château La Valouze, BP18, LA ROCHE CHALAIS.

Monstre (le): SCHOOLHOUSE SOFTWARE, 290 Brighton rd, ELKGROVE, Ill., USA.

Mousquetaires (les): UQAC, Dépt. des Arts et Lettres, CHICOUTIMI, Qué.

Multiscénario: AFDITE, 9 rue des Fauvettes l'Eluiset, VIRY.

N'oubliez pas le guide: ÉDICIEL, Château La Valouze, BP18, LA ROCHE CHALAIS.

Non mais dites donc: AFDITE, 9 rue des Fauvettes l'Eluiset, VIRY.

Pen-Friend: WIDA SOFTWARE Ltd, 2 Nicolas Gardens, LONDON.

Ponctu-Action: RESEARCH DESIGN Ass., GREENLAWN, N.Y.

Proverbes et autres sentences: BELC-CIEP, J.L. Malandain, 9 rue Lhomond, 75005 Paris.

Punaise (la): SCHOOLHOUSE SOFTWARE, 290 Brighton rd, ELKGROVE, Ill., USA.

Répondez: Heinemann, Computers in Education, 1982, London.

Script Expert: KRYPTON, 24 av. J. Masset, LYON.

Soixvoix (Une voix, un micro): BELC-CIEP, J.L. Malandain, 9 rue Lhomond, 75005 Paris.

Strumpf: RESEARCH DESIGN Ass., GREENLAWN, N.Y.

Tempête (la): SCHOOLHOUSE SOFTWARE, 290 Brighton rd, ELKGROVE, Ill., USA.

Tick-Tack: WIDA SOFTWARE Ltd, 2 Nicolas Gardens, LONDON.

Y a-t-il un pilote dans l'avion?: ÉDICIEL, Château La Valouze, BP18, LA ROCHE CHALAIS.

Hélène Knoerr *est professeur à l'Institut des Langues Secondes de l'Université d'Ottawa. Titulaire d'une Maîtrise en enseignement du français langue seconde et d'un Doctorat en phonétique appliquée à la didactique des langues, elle axe sa recherche actuelle sur les implications des nouvelles technologies en didactique des langues. Elle se consacre plus particulièrement à l'enseignement de la dimension du français langue seconde au moyen de l'ordinateur et de l'outil multimédia en général.*

Cet ouvrage est la publication de sa thèse de Doctorat, dont la soutenance a eu lieu en 1991 à l'Université de Provence, France. Il retrace toutes les étapes qui ont conduit à l'élaboration des principes d'un didacticiel consacré à l'enseignement de l'intonation en français langue seconde. Outre une utilisation immédiate dans le domaine de l'enseignement de la phonétique, cet outil permettra d'étudier les applications et implications de l'ordinateur pour la didactique de l'oral en langues secondes.